



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SANDRA CELSO DE CAMARGO

**“CADA UM BRINCA COM O QUE QUISE! ISSO AÍ É RACHISMO!”: INFÂNCIA
E RELAÇÕES DE GÊNERO NA BRINQUEDOTECA DE UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rondonópolis – MT

2019

SANDRA CELSO DE CAMARGO

**“CADA UM BRINCA COM O QUE QUISER! ISSO AÍ É RACHISMO!”: INFÂNCIA
E RELAÇÕES DE GÊNERO NA BRINQUEDOTECA DE UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Raquel Gonçalves Salgado

Rondonópolis – MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C172c CAMARGO, Sandra Celso de.
"Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!": Infância e relações de gênero na brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil / Sandra Celso de CAMARGO. -- 2019
175 f. ; 30 cm.

Orientador: Raquel Gonçalves Salgado.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Infância.. 2. Relações de gênero.. 3. Educação Infantil.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CUR
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "CADA UM BRINCA COM O QUE QUISER! ISSO AÍ É RACHISMO! : INFÂNCIA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA BRINQUEDOTECA DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL"

AUTOR : Mestranda Sandra Celso de Camargo

Dissertação defendida e aprovada em 29/04/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Aguinaldo Rodrigues Gomes
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) Constantina Xavier Filha
Instituição : Universidade federal de Mato Grosso - UFMS

Examinador Suplente Doutor(a) Elni Elisa Willms
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS,17/06/2019.

Dedico a todas as crianças, de ontem, de hoje e de amanhã, que rodopiam com seus vestidos de princesa, roncam os motores dos seus carros, correm velozes pela instituição de Educação Infantil, independentemente de ser menina ou menino, que querem mais do que o azul e o rosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, energia que me envolve e guia em busca de uma vida onde consiga ver as pessoas em sua inteireza.

À minha mamãe Nice, (*in memoriam*), como queria que estivesse aqui! Seu jeito de ser mãe e ser mulher está impresso no jeito que sou, sua forma de olhar o mundo me ajuda a forjar aquilo em que acredito. Para sempre a amarei!

Ao meu amor, Antônio, companheiro, amado, amigo, amante, sempre comigo. Lutou para olharmos na mesma direção, aceitou o desafio da mudança, de ver os privilégios. Ouvi-lo dizer: “Depois do mestrado, eu penso diferente”, me ajudou a acreditar que as mudanças podem acontecer.

Ao meu irmão, Fabrício, que ao me dizer que para estar “tudo” bem é preciso de muito, me ajudou a olhar a vida, de maneira mais interseccionalizada.

À Raquel, minha orientadora, pela sensibilidade e olhar atento, respeitando meus desejos e fragilidades. Sua forma de conduzir a orientação e olhar para a pesquisa me mostrou o quão potente é viver o feminismo. “Numa tarde vazia você fez valer o dia”¹... Suas palavras – todas elas – me incentivaram. “Vai lá, sua pesquisa vai ser linda!”, estas palavras, em especial, me deram a coragem que necessitava para vencer os medos de entrar no campo.

A todos e todas familiares, amigas e amigos, que mesmo na ausência se fizeram presença, viveram e respeitaram esse momento de distanciamento e mudança.

À Letícia e Simone, amigas queridas, por estarem comigo, respeitando minha necessidade de silêncio e de falar, por me ouvirem e falarem comigo, por lutarem lindamente pela infância, por me fazerem resistir e sorrir.

Às colegas do mestrado, Patrícia, Flávia, Graziely, Queila e Maria, que me ampararam diante das angústias que a necessidade de mudança de visão me causou; estiveram presentes, compartilhando seus processos, apontando caminhos, me encorajando a continuar.

Às crianças do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), por me acolherem; mesmo que, às vezes, me olhassem com estranheza, compartilharam comigo seus modos de ser e se ver no mundo. Com elas escrevi este texto, nos momentos de dúvidas, elas me traziam certezas. Pensar azul e rosa é muito pequeno para elas, que reivindicam um mundo multicolor.

Às professoras do CMEI que se abriram ao bom debate, falaram das suas formas de ver e agir no mundo, e estiveram abertas a forjar outras possibilidades para a educação da

¹ Inspirado nos versos “Você me ligou naquela tarde vazia / E me valeu o dia”, da música “Tarde vazia”, de Edgard Scandurra e Ricardo Gaspa, sucesso do Ira!

criança pequena. Em especial, à professora Coelho Branco, que queria ser a Alice, “porque ela vê o mundo de forma diferente”. Agradeço o acolhimento desde o início da pesquisa.

Ao professor Aguinaldo, pela sensibilidade e atenção que dispensou à leitura do texto, e, mais do que isso, sou grata pela companhia e companheirismo. Poder ouvi-lo, formal ou informalmente, é sempre um prazer; aprendo muito, sempre.

À professora Elni, que desde o início do Mestrado, principalmente na disciplina de Metodologia, me encorajou a olhar para a pesquisa de maneira interseccional, menos balizada por um conhecimento científico tido como universal e homogenizador.

À professora Tina Xavier – em que vi a potência dos espaços de resistência – pela leitura atenta e sensível do texto e pela produção sobre a infância e divulgação do trabalho produzido com as crianças.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino

que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

era o mesmo que roubar um vento e

sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo

que catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces

de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino

gostava mais do vazio, do que do cheio.

Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino

que era cismado e esquisito,

porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que

escrever seria o mesmo

que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu

que era capaz de ser noviça,

monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios

com as suas peraltagens,

e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

(MANOEL DE BARROS, 2010)

RESUMO

Discutir e problematizar, nas instituições de Educação Infantil, as relações de poder que hierarquizam e estruturam as masculinidades e feminilidades, valorando as vidas que importam e as que não são passíveis de serem vividas, faz-se urgente e necessário. Diante do levante do conservadorismo, que pretende eliminar as discussões relativas à diferença, é preciso forjar espaços onde o debate possa ocorrer. Esses movimentos imputam, nas políticas pedagógicas, uma forma única de ver e viver a infância. A relação adultocêntrica, que coloca a criança no lugar do vir-a-ser, negando, assim, sua sexualidade, rege as práticas cotidianas. O discurso da proteção mascara o dispositivo de poder que esquadriha a infância, como fase linear de vida. A criança é formatada para um trajeto biunívoco de vida, regido pela heteronormatividade. A presente pesquisa vincula-se ao grupo de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), da linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade”, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR), Mato Grosso (MT). Tem como principal objetivo analisar as relações de gênero nos modos como crianças e professoras compartilham o ambiente da brinquedoteca e os sentidos que produzem sobre essas relações nas experiências vividas em uma instituição de Educação Infantil. Mais especificamente, são levantadas as seguintes questões: 1) Como meninas e meninos se relacionam no ambiente da brinquedoteca, a partir das brincadeiras que elas/es compõem nesse contexto e os sentidos que produzem sobre as relações de gênero que atravessam as experiências compartilhadas? 2) Que sentidos as professoras atribuem às relações de gênero, compartilhadas no ambiente da brinquedoteca, considerando os modos como este é organizado por elas, os objetos que são escolhidos para essa organização e os usos que as crianças fazem desse ambiente e dos objetos em suas brincadeiras? Como fundamentação teórica, parto dos estudos da infância, entendida como categoria histórica e social; os estudos de gênero, numa abordagem interseccional, e da perspectiva de Foucault, ao compreender a sexualidade como um dispositivo de poder. O contexto da pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do município de Rondonópolis, em Mato Grosso. Participam da pesquisa 22 crianças, de cinco anos, do 2º agrupamento do II Ciclo da Educação Infantil, 19 professoras, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora da instituição. Sua abordagem metodológica delinea-se como uma pesquisa intervenção. A produção dos dados foi realizada por meio da observação participante das experiências e das relações entre as crianças e de suas interações com a professora na brinquedoteca, cujos acontecimentos foram registrados por meio de anotações em caderno de campo, fotos, videogravação e audiogravação, e de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com as professoras, as coordenadoras pedagógicas e a diretora, com base nos registros feitos no decorrer das observações sobre o que é vivido nesse espaço. A investigação foi conduzida pela perspectiva feminista interseccional e ancora-se nos conceitos de dialogismo e alteridade, conforme abordados por Mikhail Bakhtin. As análises centram-se nos discursos que validam a infância, como momento de correção para que os desvios que conduzem ao adulto ideal não ocorram, e nos mecanismos de correção e controle dos corpos das crianças, que, a partir de uma matriz de inteligibilidade, têm sua sexualidade inviabilizada. Numa análise mais profunda, a Instituição de Educação Infantil, ao se ancorar nos discursos da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia tradicional, apresenta-se como espaço de controle dos corpos de meninas e meninos, guiando seus fazeres pela heteronormatividade, mas também é espaço de resistência e transgressões. Na fronteira, as normas cristalizadas são desestabilizadas: a criança não é passiva à norma, engendra outras formas de existência em suas brincadeiras e interações.

Palavras-chave: Infância. Relações de gênero. Educação Infantil.

ABSTRACT

Discussing and problematizing, in institutions of Early Childhood Education, the relations of power which hierarchize and structure the masculinity and femininity, valuing the lives that matter and the ones that are not likely to be lived, is urgent and necessary. In the face of the raising of conservatism, which intends to eliminate the discussions related to difference, it is necessary to forge places where the debate may occur. These movements attribute, in pedagogical policies, the only way of seeing and living childhood. The adultcentrism relation, which puts the child in a place of coming-to-be, denying, therefore, its sexuality, controls ordinary actions. The discourse of protection masks the mechanism of power which scrutinizes childhood as a linear phase of life. The child is shaped for a two-way journey of life, controlled by heteronormativity. The current study is linked to the research group “Childhood, Youth and Contemporary Culture” (GEIJC), of the research line “Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity”, part of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), of the University Campus of Rondonópolis (CUR), Mato Grosso (MT). It has the main objective of analyzing the gender relations in the ways how children and teachers share the environment of the playroom and the meanings they make about these relations in the experiences lived in the institution of Early Childhood Education. More specifically, the following questions are raised: 1) How do girls and boys interact in the environment of the playroom, parting from the play which they arrange in this context and the meanings they produce about the gender relations that penetrate the shared experiences? 2) What meanings do the teachers attribute to the gender relations, shared in the environment of the playroom, considering the ways how this is organized by them, the objects chosen for this organization and the uses which the children make of this environment and of the objects in their play? As theoretical basis, we part from the studies of the childhood, understood as a historical and social category; the studies of gender, in an intercessional approach, and of the perspective of Foucault, in comprehending sexuality as a mechanism of power. The context of research is a Municipal Center of Early Childhood Education (CMEI), of the city of Rondonópolis, in Mato Grosso. In this research participated 22 children, age 5, of the second school group of the Second Cycle of Early Childhood Education, 19 teachers, two pedagogical coordinators and the principal of the institution. The methodological approach is outlined as an intervention research. The production of the data was conducted through the participant observation of the experiences and the relations between the children and of their interactions with the teacher in the playroom, of which the occurrences were recorded through notes in the field diary, photos, video recording and audio recording, and of semi structured interviews and yarning circles with the teachers, the pedagogical coordinators and the principal, based on the records made along the observations about what is lived in this place. The investigation was conducted through the feminist intercessional perspective and is based on the concepts of dialogism and alterity, as approached by Mikhail Bakhtin. The analyses are centered in the discourses which confirm the childhood, as moment of correction so that the deviations which conduct the ideal adult do not occur, and in the mechanisms of correction and control of the bodies of the children, which, from a matrix of intelligibility, have their sexuality precluded. In a more profound analysis, the Institution of Early Childhood Education, basing on the discourses of the psychology of development and of the traditional pedagogy, presents itself as a space of control of the bodies of girls and boys, guiding their doings though heteronormativity, but also is a space of resistance and transgressions. In the border, the crystalized norms are destabilized: the child is not passive to the norm, engenders other forms of existence in their plays and interactions.

Keywords: Childhood. Gender Relations. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Dialogismo e alteridade como fios condutores da pesquisa.....	17
1.2 Com que olhos vejo?: Perspectiva feminista interseccional – trilhos para observar e interagir no campo e na escrita.....	21
1.3 O contexto da pesquisa.....	26
1.4 A pesquisa intervenção: descortinando modos de fazer pesquisa.....	30
1.4.1 A observação participante: o vivido na brinquedoteca.....	32
1.4.2 As entrevistas e rodas de conversa: momentos de significação da prática.....	36
2 A INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA FEMINISTA.....	41
2.1 Infância e desenvolvimento: interrogando as expectativas adultocêntricas.....	47
2.2 Infância cindida: primeiro as meninas, depois os meninos.....	57
2.2.1 Todos os brinquedos são para todas as crianças?: masculinização e feminilização dos corpos infantis.....	67
2.3 Infância e precariedade: o discurso da proteção assujeitando a infância.....	74
3 BRINCAR, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
3.1 Educação Infantil e a normatização dos corpos das crianças.....	91
3.2 Estudos de gênero e a educação da criança pequena.....	98
3.2.1 Intervenção x influência: discursos sobre gênero na prática docente com as crianças.....	103
3.2.2. Escola e família: entre o discurso do respeito e do controle.....	107
3.3 Brincar e relações de gênero na Educação Infantil.....	111
3.3.1 Brinquedoteca: espaço de luta e resistência.....	119
4 MICROPODERES: A CULTURA ESCOLAR EMERGENTE EM CHOQUE COM OS MOVIMENTOS CONSERVADORES.....	123
4.1 Movimentos conservadores – a educação na mira da (in)justiça.....	125
4.2 A força do feminismo na Educação Infantil – da provisão à participação das crianças.....	135
4.3 Por uma pedagogia da infância que respeite as diferenças.....	140
4.3.1 Uma educação não “rachista” – as propostas que se contrapõem à norma.....	143
5 ALGUMAS REFLEXÕES.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
APÊNDICES.....	163

1 INTRODUÇÃO

Assim como o menino peralta de Manoel de Barros, sempre fui cismada em carregar água na peneira. Quando comecei a trabalhar com a infância, desde o início, fui na contramão do hegemônico, estava do lado da defesa da criança em sua inteireza e da Educação Infantil de qualidade como um direito de todas as crianças. Sou professora de Educação Infantil, da rede municipal de Rondonópolis, Mato Grosso, desde 2003, e, na maior parte desse período, estive diretamente ligada à formação das professoras e professores, como coordenadora pedagógica, mediadora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e chefe da primeira divisão de formação continuada na Educação Infantil da SEMED.

Nesses anos, procurei abrir as portas da instituição que trabalho para pesquisas, conversando constantemente com meus pares sobre a sua relevância para nossas práticas. Tentei sempre, espero ter conseguido algumas vezes, ao receber as pessoas na instituição, não ser austera nem mostrar uma visão negativa da Educação Infantil.

Assumir a formação de professoras e professores como o pano de fundo do meu trabalho, mesmo quando não estive diretamente ligada a essa função, faz parte da minha trajetória profissional. Arrogo a Educação como promotora de mudanças sociais, e a Educação Infantil como espaço de experiência das crianças pequenas, para que possam conviver num ambiente coletivo, diferente do familiar, onde suas experiências sejam pautadas no respeito às diferenças. Para isso, o diálogo com professoras e professores precisa ser constante.

Não escrevo de um lugar neutro, escrevo de um lugar onde sou atravessada por diferentes condições – mulher, professora de Educação Infantil, pesquisadora –, nas quais vou me posicionando politicamente na defesa de uma educação que veja as crianças em sua integralidade; que veja as professoras e professores como seres sociais, com seus discursos constituídos por ecos sociais. É preciso discutir no “chão da escola”, é preciso, com elas e eles, olhar para novos horizontes, de modo que a educação esteja comprometida com o enfrentamento de preconceitos e violências.

Assim, estabelecer um debate com as professoras, em rodas de conversa, me posiciona, como pesquisadora, numa relação dialógica com elas, em que as experiências com as crianças possam ser problematizadas, não com o objetivo de apontar algo como certo ou errado, mas, a partir desse espaço de diálogo, refletir: “de onde vêm” nossos discursos? Quais vozes sociais trazemos e o que defendemos? Esta pesquisa permitiu discutir com mulheres –

que são professoras atravessadas por tantos outros marcadores – como, nas brincadeiras, as crianças reiteram discursos e comportamentos sociais e também criam transgressões.

Não há como dissociar a forma como pergunto da forma como olho o mundo. As perguntas me modificam e deixam de ser aquelas que foram proferidas, assim que a resposta do outro me atinge. A pesquisa me atravessou, transformou minha maneira de olhar a infância e minha relação com as crianças, destarte, minha escrita foi conduzida não pela certeza do saber quem sou, mas sim pela vaga noção de saber como estou e com quem estou.

Durante meu percurso como professora de Educação Infantil, percebi que o planejamento da organização da instituição, geralmente, é realizado pelos adultos sem a participação das crianças, e a forma como aqueles veem o mundo fica explicitada nos espaços.

Esses espaços, produzidos pelo olhar do adulto, provocam-me a observar como as relações de gênero e o brincar são construídos e vividos nas instituições de Educação Infantil. Interpelada por essas questões, durante esta pesquisa, debrucei-me sobre as relações de gênero que acontecem no interior da brinquedoteca de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), os sentidos que as crianças produzem nessas relações, em suas brincadeiras e interações, e os sentidos produzidos pelas professoras, nas formas de organizar o ambiente, intervir e propor as brincadeiras.

As crianças têm um modo próprio de ver o mundo, de se subjetivar e de construir suas experiências, porém, nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes, as brincadeiras são normatizadas, por meio de modelos, padrões e hierarquias que são produzidos nas relações sociais, como argumenta Michel Foucault (2017, p. 93, grifo do autor), “em face de um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito, - que é ‘sujeitado’ - é aquele que obedece.”

O campo sobre o qual construo esta pesquisa é o da Infância e Gênero, numa perspectiva feminista interseccional. O principal objetivo é analisar as relações de gênero nos modos como crianças e professoras compartilham o ambiente da brinquedoteca e os sentidos que produzem sobre essas relações nas experiências vividas em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis, Mato Grosso. Mais especificamente, são levantadas as seguintes questões: 1) Como meninas e meninos se relacionam no ambiente da brinquedoteca a partir das brincadeiras que elas/es compõem nesse contexto e os sentidos que produzem sobre as relações de gênero que atravessam as experiências compartilhadas? 2) Que sentidos as professoras atribuem às relações de gênero, compartilhadas no ambiente da brinquedoteca, considerando os modos como este é organizado por elas, os objetos que são escolhidos para essa organização e os usos que as crianças fazem desse ambiente e dos objetos em suas brincadeiras?

As análises partem de uma crítica atravessada pela ética e pela estética, segundo Judith Butler (2013), que possibilita pensar formas de resistência, não apenas compreendendo modos de assujeitamento, mas também os que apontam para resistências. Somos efeitos das relações de poder (FOUCAULT, 2017), porém as micro resistências emergem; há possibilidades de se quebrar as correntes.

A instituição de Educação Infantil também é um espaço para conviver com o outro, nela se estabelecem vários encontros, convive-se com o diferente, que advém de diversas classes sociais, religiões, raças, com organizações familiares distintas, de modo que este espaço seja múltiplo em possibilidades de interações. Entretanto, existem práticas que buscam silenciar as diferenças, por meio do entrelaçamento de corpos e identidades binárias, em busca da criação de formas ideais sobre ser homem e ser mulher em nossa sociedade.

Assim, os estudos de gênero na educação, que se filiam a uma perspectiva feminista interseccional, pautada na articulação de diferentes categorias sociais (gênero, raça, classe social, idade), buscam problematizar essas questões tão naturalizadas no interior da escola. Partindo desses argumentos, Guacira Lopes Louro (2014) afirma que:

A pesquisa feminista é, então, assumidamente, uma pesquisa interessada e comprometida, ela fala a partir de um dado lugar [...] uma ciência feminista se constitui no reverso da medalha, na outra leitura, na voz das que foram silenciadas. E essa tem sido uma das justificativas e um dos encaminhamentos da investigação feminista. (LOURO, 2014, p. 147).

Discutir gênero nas instituições de educação é fundamental, uma vez que este é um marcador interseccionado com outras categorias sociais, prescreve relações de poder que organizam social, política e economicamente a nossa sociedade. As relações escolares são marcadas pelo controle dos corpos das crianças. Mesmo tendo propostas político-pedagógicas voltadas para o respeito à diversidade, é preciso constantemente avaliar as ações do cotidiano, fazendo uma reflexão profunda dos fazeres que permeiam o dia a dia da instituição, uma vez que, conforme aponta Foucault (2017), a escola é um dos dispositivos que normatizam a sexualidade em nossa sociedade.

Na escola, é preciso discutir questões naturalizadas em nossa sociedade e que não são debatidas e nem problematizadas por entrarem em choque com a imagem de sociedade que precisa ser mantida, a qual olha a criança como uma abstração. A pedagogia tradicional contribui para essa forma de olhar, uma vez que apresenta um caráter doutrinário e pragmático, em benefício da manutenção do *status quo*. Para isso, é imprescindível olhar a infância, não como um discurso que funda a ideia de um Homem Universal, como origem e

telos da nossa existência, mas sim como possibilidade de se ser sujeito, de modo a compreender as crianças como capazes de indagar as estruturas de saber-poder que nos oprimem, para que, assim, não sejam sufocadas outras formas de existir.

Ao analisar as teorias que configuram as formas como as crianças são vistas no interior das instituições de Educação Infantil, não podemos nos esquecer dos efeitos provocados pela psicologia do desenvolvimento, que baliza as crianças a partir de um único *telos* a ser atingido, espreitando o que não se encaixa no padrão, para que seja corrigido. A partir disso, o desenvolvimento é visto como uma sucessão de etapas lineares a serem superadas, até se chegar a vida adulta. Dessa maneira, a infância é vista apenas como uma etapa de preparação e correção para a constituição do homem ideal (heterossexual, rico, produtivo para o sistema capitalista, cristão).

As epistemologias feministas contribuem no sentido de problematizar os conceitos cristalizados, uma vez que não trazem uma proposta de trocar o Homem Universal por uma mulher universal, mas sim discutir os lugares sociais de cada um, perguntando-se, entre outras questões, por que mulheres não podem fazer algo, uma vez que os homens o podem fazê-lo? Por que somente algumas formas de existir são legitimadas? Por que alguns corpos não importam?

A pesquisa desenvolvida numa perspectiva feminista exige do/a pesquisador/a uma responsabilidade com o conhecimento que é produzido. Ao assumir essa perspectiva de pesquisa, ela direcionou a forma como entrei no campo, como interagi com as crianças e professoras, a voz dos agentes subalternizados no interior da instituição tinha que aparecer. Este é um compromisso que a perspectiva adotada requer.

Esta pesquisa foi realizada, portanto, partindo de uma perspectiva feminista interseccional. As/os participantes da pesquisa são atravessados/as por diversos marcadores. É inegável que a Educação Infantil pública traga os traços das teorias higienistas, que, entre outros objetivos, buscavam docilizar e normatizar os corpos infantis. Desse modo, os marcadores de classe social e raça não podem ser negados, principalmente quando são pesquisadas instituições de Educação Infantil públicas das periferias. A pesquisa é realizada com mulheres e crianças, de forma que os marcadores de gênero e etário também estão presentes. Demarcação de categorias fixas e estáveis não é o foco das pesquisas interseccionais, por isso, trago esta ilustração para mostrar o quanto as/os participantes são atravessadas/os por esses e tantos outros marcadores, posto que não são apenas duas categorias fixas, crianças e professoras, elas são instáveis e essa instabilidade vai aparecendo nos discursos.

Uma pesquisa feita com crianças precisa ser descrita num texto que traga as vozes infantis. É com o intuito de marcar o protagonismo das crianças, participantes e colaboradoras nesta pesquisa, que trago, no título desta dissertação, o discurso de uma delas, que, ao ser emitido no início do primeiro dia de observação, durante uma conversa ainda na sala de referência, com um grupo de crianças, evidenciou que discutir as relações de gênero na Educação Infantil é fundamental. Naquele primeiro momento, Cinderela me mostrou o que é “rachismo” [sic]. Eu estava cheia de dúvidas e receios, mas as crianças me tranquilizaram ao enunciar que “cada um brinca com o que quiser”, momento este em que senti que esta pesquisa refletiria os anseios das professoras (já havia realizado a maioria das entrevistas) e das crianças.

Na escrita deste texto, uso uma linguagem inclusiva, e, dessa forma, não utilizo o masculino como universal ou neutro, visto que a linguagem é carregada de significados, é ela que nos coloca na vida social. Assim, ao flexionar a palavra para o feminino, visibiliza-se que a história da nossa sociedade não é feita apenas por homens, adultos, brancos, heterossexuais, ricos, cristãos, produtivos para o sistema capitalista. Porém, entendo que, mesmo usando as palavras no masculino e no feminino, não são todas as pessoas que serão abarcadas, uma vez que o mundo não é binário, mas, pelo menos, faço uma tentativa de produzir uma escrita um pouco mais democrática, conforme aponta Judith Butler (2015, p. 25), “hace falta adoptar cierta actitud recelosa en relación con la gramática”².

A pesquisa da qual emergem estas reflexões está vinculada ao Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC), da linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade”, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR), Mato Grosso.

As questões aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa que foi realizada em um CMEI, com a participação de 22 crianças, de cinco anos, do 2º agrupamento do II Ciclo da Educação Infantil, 19 professoras, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora da instituição.

A abordagem metodológica delinea-se como uma pesquisa intervenção, que parte da observação para o debate do que é vivenciado tanto na brinquedoteca quanto nas rodas de conversa, buscando questionar e estranhar o vivido. Os lugares de homens e mulheres na sociedade e a construção de feminilidades e de masculinidades estereotipadas guiam o debate, acolhendo o que as relações de alteridade entre mim e o outro (crianças e/ou professoras)

² Em tradução minha: “é necessário adotar uma atitude suspeita em relação à gramática” (BUTLER, 2015 p. 25).

suscitam. Os conceitos de dialogismo e alteridade, trabalhados por Mikhail Bakhtin (1997), consistem nas referências teórico-metodológicas, uma vez que permitem compreender a produção discursiva nesse contexto, posta em ação por todas as pessoas envolvidas, crianças, professoras e pesquisadora. Além disso, proporcionam estratégias para a análise dos dados produzidos, no sentido de compreender como, por meio de relações dialógicas, cada pessoa é alterada pela outra no processo de pesquisa.

A produção dos dados deu-se a partir da observação participante das experiências e das relações entre as crianças e de suas interações com a professora na brinquedoteca, cujos acontecimentos são registrados por meio de anotações em caderno de campo, fotografias, videogravação e audiogravação, e de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com as professoras, as coordenadoras pedagógicas e a diretora, com base nos registros feitos no decorrer das observações sobre o que é vivido nesse espaço.

1.1 Dialogismo e alteridade como fios condutores da pesquisa

A pesquisa que aqui se apresenta assume uma abordagem qualitativa, pauta-se na ideia de que a observação do mundo e dos fenômenos que nele se dão está diretamente vinculada às práticas sociais e seus significados. Os conceitos de dialogismo e alteridade, em Bakhtin (1997), consistem, aqui, nas referências teórico-metodológicas, posto que permitem a construção de uma postura e um modo de se relacionar com o outro, bem como proporcionam estratégias para a análise dos dados produzidos junto com as crianças e as professoras, no sentido de compreender como, por meio de relações dialógicas, cada sujeito é alterado e altera o outro, tendo em vista que “o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele” (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Os princípios de dialogismo e alteridade requerem uma reflexão sobre minha posição de pesquisadora, a relação assimétrica em relação às pessoas participantes da pesquisa e os efeitos de tal assimetria no processo de investigação. Dessa forma, os conceitos de Bakhtin contribuíram para as relações entre mim (pesquisadora) e os outros (as crianças e as professoras), construídas no processo de pesquisa, e na análise dos dados produzidos, como argumenta Raquel Gonçalves Salgado (2005):

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e

traduzida por uma teoria; sai da condição de objeto ou informante para ser visto como um sujeito concreto, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Por outro lado, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e passa a fazer parte da vida, das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona. A perspectiva dialógica traz, assim, para o processo de pesquisa, seja no campo ou no texto, a diversidade de vozes sociais em torno de um objeto a ser estudado, que compõe cada acontecimento e experiência construída na relação com o outro. (SALGADO, 2005, p. 24).

A pesquisa conduzida pelos princípios do dialogismo e da alteridade permite que tanto as crianças como os adultos que dela participam se constituam como interlocutores. Assim, busco trazer à tona as vozes das crianças, as vozes das professoras e os sentidos que produzem sobre as experiências que compartilham no ambiente da brinquedoteca, atravessadas por relações de gênero.

A linguagem, para Bakhtin (1997), assume um processo dinâmico entre os interlocutores produzindo sentidos; é dialógica, não é neutra, carrega valores e ideologias que ecoam as muitas vozes dos atores sociais que constituem o jogo de poder dos discursos, trazendo a historicidade das suas concepções para o diálogo. Para o autor, a palavra é entendida de modos diferentes, não o literal do dicionário, sua compreensão está ligada às histórias de vida de cada um, às formas como foram e são utilizadas no passado e no presente, o signo é social e ideológico.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, p. 313-314, grifo do autor).

Para Bakhtin, o discurso é um produto da criação ideológica, ele tem um contexto histórico, social e cultural, não é uma enunciação dada que nasce de um único sujeito, é o conjunto das vozes sociais que constituem esse sujeito. Segundo Daiane Luz Pessoa Barros (1997, p. 28), o discurso “não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela”.

O discurso é dialógico, posto que se dá por meio do diálogo entre os interlocutores e de outros discursos, advindos de outras temporalidades e contextos, trazendo marcas, vozes sociais, compondo, assim, uma teia discursiva. O dialogismo e a alteridade dão-se na interação dos interlocutores. É nessa interlocução que os discursos se modulam, tomam

forma, são construídos e desconstruídos, as palavras proferidas têm significados diferentes, dependendo dos interlocutores.

Para Bakhtin (1997), não existe discurso puro, não há conceitos isolados, estão sempre implicados com outros. Logo, dialogismo e alteridade fazem parte das tensões e contradições dos discursos.

A língua tem vínculo com a vida, segundo Bakhtin (1997, p. 282), ela “penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” Dessa forma, os discursos não são vazios, trazem as vozes sociais que constituem as subjetividades.

O discurso não é algo individual, ele se dá no diálogo com o outro. Cada participante desse discurso é um ser social que ecoa outros discursos. As vozes sociais interpelam os diálogos mantendo relações com outros discursos. As professoras e as crianças não proferem discursos individuais, mas as vozes que constituem suas concepções. O dialogismo e a alteridade fazem dos discursos “um ‘tecido de muitas vozes’, [...] que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si” (BARROS, 1997, p. 34, grifo da autora).

O discurso do “eu” sempre se direciona para o “outro”, estabelecendo uma relação dialógica e de alteridade, que se efetiva “quando me sinto no direito de participar da existência através do outro e para o outro, quando sou passivo e sou o beneficiário do dom”. (BAKHTIN, 1997, p. 309). Sendo assim, o dialogismo e a alteridade atravessam as relações humanas.

O “outro” é quem dá sentido aos enunciados proferidos pelo “eu”. O locutor e o interlocutor participam da construção dialógica do sentido do discurso. O discurso só tem significado quando há troca, assim as rodas de conversa tornam-se momentos potentes..

Os discursos são um fenômeno da comunicação cultural, de modo que não podem ser compreendidos fora dos fatos sociais que os engendram, como argumenta Beth Brait (1994). Assim, um discurso não é isolado, não é único. O discurso é prenhe de vozes e a palavra só tem sentido completo com a entonação do locutor, deixando de ser vazia. As respostas sim e não, por exemplo, poderiam fechar o diálogo, porém, são repletas de significados quando se vislumbram os contextos em que foram pronunciadas. Os enunciados dependem de um conjunto de saberes para fazer sentido, como esclarece Bakhtin (1997, p. 308): “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido”.

As participantes da pesquisa (crianças e professoras), junto com a pesquisadora, vão tecendo o campo da pesquisa, e, por meio de seus discursos, os caminhos são sinalizados, uma vez que os enunciados são respostas a outros que já foram pronunciados, que fazem parte da cultura, da história. Não podem, portanto, ser separados dos ecos que os compõem, as vozes dos outros se entrecruzam no discurso do “eu” que fala. Pelo dialogismo e pela alteridade, as vozes sociais são orquestradas dentro do discurso, os elos entre locutores e interlocutores são construídos e as correntes de discursos cruzam-se.

Os discursos não tratam apenas daquela situação narrada, mas sim trazem outros tantos discursos que já foram tecidos em outros contextos, o objeto não é narrado por um discurso inédito, este é investido de outras vozes. Assim, as análises buscam focar nos ecos sociais que se fazem ver nos discursos das professoras e das crianças. Os discursos não são analisados como propriedades exclusivas das pessoas que os enunciam, mas sim a partir das vozes sociais que os constituem. Que ecos e vozes sociais de gênero aparecem nos discursos de professoras e crianças? Esta é uma importante questão de análise. Porém, dos diálogos produzidos no CMEI, nem as participantes nem eu, pesquisadora, saímos ilesas, os discursos entrecruzaram-se, de modo que a palavra fosse ressignificada e, assim, outros ecos fossem incorporados.

As participantes dão tom à investigação, não são coisas mudas (BAKHTIN, 1997), elas falam, respondem, questionam e, nessa ação, o curso da pesquisa vai se alterando e ganhando forma. Os discursos vão sendo tecidos, proporcionando conhecer as realidades daquelas pessoas (crianças e professoras), suas formas de se relacionar no interior da instituição. Nas ciências humanas, enfatiza o autor, o “objeto” é um sujeito do discurso, não um sujeito mudo.

Na pesquisa com crianças, o adulto é o outro por excelência, mas a criança também é o outro para o adulto (SALGADO, 2005). No caso desta pesquisa, seus modos de interagir no ambiente inquietaram meu olhar e meus saberes, a visão adultocêntrica precisou dar lugar a uma compreensão da infância e das crianças como produtoras de cultura.

Nesse sentido, os diálogos com as crianças, suas vozes, tantas vezes não ouvidas, conduzem esta pesquisa, suas experiências na brinquedoteca, seus discursos orientaram as conversas com as professoras. A partir das crianças, das suas demandas, o diálogo com as professoras foi travado. Assim, ao trazer excertos das falas das professoras, as crianças estão presentes, já que foi a partir de suas práticas e experiências que dialogamos.

Dialogar com as crianças, estar com elas, ouvi-las, também, foi uma estratégia metodológica, posto que, ao realizar uma pesquisa na instituição de Educação Infantil, onde

as professoras são ouvidas, estar com as crianças antes, conhecê-las, mostra o quanto o diálogo entre as crianças e os adultos precisa acontecer. É nesse movimento que “sentidos sobre a infância e a vida adulta são construídos e negociados, assim como fronteiras entre esses mundos são devastadas e demarcadas. Desse diálogo, nem o adulto nem a criança saem ilesos porque ambos são transformados.” (SALGADO, 2005, p. 25). Nas observações e diálogos com as crianças, foi tecido o roteiro para as rodas de conversa.

A pesquisa com crianças exigiu de mim, como pesquisadora, um posicionamento em relação à infância e às crianças, em que foi – e é – preciso renunciar a julgamentos, estar aberta ao novo e ao imprevisto que se descortina à medida em que a pesquisa vai tomando corpo. Além das crianças, outros sujeitos participaram desta pesquisa: as professoras, meus pares. Esta situação, por alguns momentos, foi desconfortável, particularmente, naqueles que precederam a entrada em campo: como entrar no CMEI? Apesar de este ser um terreno tão familiar para mim, agora adentrá-lo-ia ocupando outro lugar.

Conforme fui me apropriando dos conhecimentos produzidos pelas disciplinas do mestrado e, principalmente, do grupo de pesquisa sobre a crítica feminista, fui me sentindo mais fortalecida para dialogar tanto com os meus pares quanto com as crianças, uma vez que as epistemias feministas desconsideram a neutralidade. Assim entrei na instituição, enquanto pesquisadora, porém atravessada e deixando que os outros marcadores aparecessem, não sou neutra. Em todos os momentos, a professora de Educação Infantil estava lá, assim como a mulher que milita pelo direito das crianças ao acesso à Educação Infantil de qualidade, a formadora de professoras e professores... Todas estas e muitas outras estavam lá, eu sou povoada de ecos e meu discurso não é neutro, ele traz as marcas do lugar de onde falo, tudo que me atravessa é o que me faz olhar e ver o mundo. Nessa linha de raciocínio, elucida Sandra Harding (1993, p. 14), “usamos uma epistemologia empirista porque suas finalidades coincidem com as nossas: obter resultados de pesquisa objetivos e isentos de juízos de valor. O empirismo feminista alega que o sexismo e o androcentrismo são preconceitos sociais.”.

1.2 Com que olhos vejo?: perspectiva feminista interseccional – trilhos para observar e interagir no campo e na escrita

Esta pesquisa filia-se a uma perspectiva feminista, que abarca um olhar interseccional ao articular as categorias sociais de gênero, raça, classe social e idade. A esse respeito, Donna Haraway (2009) mostra a importância de uma escrita que problematiza as questões de dominação e subordinação. Com isso em mente, assumo um compromisso, uma postura ética com o conhecimento que é produzido a partir da pesquisa.

Esta produção tem uma posição política, ela precisa dizer de qual lugar pesquisa e que é desse lugar que será dada voz ao que não pode ser dito. Assim, conforme Haraway (1995, p. 24), esta pesquisa, ao se filiar à crítica feminista, argumenta “a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver”.

Pela perspectiva feminista que assumi nesta pesquisa, as formas de observar, interagir e dialogar no campo e na escrita, exigiram de mim uma postura ética, de respeito aos discursos enunciados e de compromisso com as teorias estudadas. Segundo enfatiza João Manuel de Oliveira (2010), é preciso considerar que:

a teoria feminista habita neste espaço de interstícios, onde os cruzamentos conceituais construíram um monstro (Haraway, 1992), uma forma híbrida de saberes, particularmente útil para compreender e ler um mundo onde se perdeu a ilusão da estabilidade identitária e onde a diversidade precisa de lentes mais afinadas e sofisticadas para ser percebida. (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, Harding (1993) argumenta que a teoria feminista não deve utilizar-se de categorias analíticas estáveis, uma vez que a vida social é instável e incoerente, e a “crítica feminista à ciência aponta para uma área particularmente fértil em que as categorias do pensamento ocidental necessitam de revisão” (HARDING, 1993, p. 12). Ao que Leonardo Lemos Souza (2017, p. 22) complementa, explicitando que “a intenção de produzir uma epistemologia feminista se fundamenta nessas críticas à ciência de pretensões universais baseadas na abstração do sujeito do conhecimento”. Assim sendo, é preciso forjar outras formas de fazer ciência, que abarquem sujeitos concretos, atravessados por diversos marcadores, que não pertencem a categorias estáveis.

A crítica feminista propõe-se a pensar não apenas na questão da mulher como algo isolado, ou o feminino em si, questões de gênero e sexualidade, é uma crítica que vai se assentar muito nas bases que solidificam essa sociedade excludente, produtora de violência. Tem como foco central entender os processos de produção das violências sociais e, na verdade, a base dessas violências é uma forma, é toda uma construção de como o sujeito é pensado, como ele é assumido, na nossa sociedade; tem a ver com uma ontologia, com uma inteligibilidade, que acaba determinando que pessoas podem viver nesse mundo entendido de uma determinada maneira.

Posto isso, é preciso avocar uma abordagem teórica na pesquisa com crianças e professoras, de maneira que, mesmo enfatizando alguns marcadores (gênero e idade), os

demais não sejam escamoteados, uma vez que a exclusão das categorias parte do desejo de invisibilizar alguns sujeitos. É por isso que “no exame da crítica feminista à ciência, devemos, portanto, refletir sobre tudo o que a ciência não faz, as razões das exclusões, como elas conformam a ciência precisamente através das ausências, quer sejam elas reconhecidas ou não” (HARDING, 1993, p. 13). A perspectiva feminista interseccional permite uma diminuição das ausências.

A perspectiva feminista dedica-se a questionar a forma de fazer ciência, que parte da visão do Homem Universal (homem branco, adulto, heterossexual, rico, cristão, produtivo para o sistema capitalista). O conceito de saberes localizados, formulado por Haraway (1995), permite descolar a visão centrada no Homem Universal deste modelo proposto pela ciência tradicional, argumentando que:

[...] uma escrita feminista do corpo que enfatize metaforicamente a visão outra vez, porque precisamos resgatar sentido para encontrar nosso caminho através de todos os truques e poderes visualizadores das ciências e tecnologias modernas que transformaram o debate sobre a objetividade. Precisamos aprender em nossos corpos, dotados das cores e da visão esteroscópica dos primatas, como vincular os objetivos aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos, na dimensão dos espaços mental e físico que mal sabemos nomear. Assim, de modo não muito perverso, a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falta visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades. (HARAWAY, 1995, p. 20-21).

Partindo dos conceitos de saber localizado, é possível compreender a crítica de Harding (2013, p. 7-8) quando o feminismo utiliza-se de metodologias tradicionais, uma vez que estas não contribuem para forjar uma epistemologia feminista, evidenciando que “tudo aquilo que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito, assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher”.

Nesse sentido, conforme aponta Conceição Nogueira (2017) para pensar as outras mulheres que não “cabiam” na categoria mulher, o feminismo negro, que emerge durante a segunda onda do movimento feminista, entre a década de 1960 até meados da década de 1980, começa a questionar precisamente “os alicerces epistemológicos da teorização feminista, ao assumir que a maioria das análises e das reivindicações eram baseadas nas experiências e necessidades de mulheres brancas, ocidentais e de classe média”. (NOGUEIRA, 2017, p. 35). Em vista disso, o feminino negro questiona as categorias analíticas.

A crítica a essa visão essencialista da mulher é o cerne das novas direções que os feminismos tomam. Alicerçado, então, nas discussões sobre o sujeito do feminismo e suas várias facetas, a partir da década de 1980, o movimento feminista ganha um novo estofado. O questionamento da essencialidade do sujeito do feminismo convoca o movimento a pensar outras formas para analisar as opressões e violências que são vivenciadas, principalmente pelas mulheres negras. Este momento do feminismo é identificado como a terceira onda (NOGUEIRA, 2017).

A teoria da interseccionalidade é uma das decorrências teóricas da terceira onda do movimento feminista, que passa a requerer dos/das pesquisadores/as um posicionamento teórico e político acerca da complexidade das categorias de análise que atravessam os sujeitos. Segundo Nogueira (2017, p. 134), é preciso assumir “uma visão crítica do gênero que implica sair da obsessão cultural do binarismo das diferenças de sexo ou das diferenças de gênero, reafirmar a complexidade da intersecção múltipla de pertencas e afirmar a necessidade de adoção de um novo vocabulário crítico”.

Apropriar-me de uma perspectiva feminista interseccional trouxe-me a possibilidade teórica de leitura de diversas subjetividades produzidas pelo gênero e pelas sexualidades e por outras pertencas e posições de sujeito, como raça, idade, classe social, entre outras. Para Carla Akotirene (2018, p. 13), a interseccionalidade pode ser conceituada como “uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras, cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros”.

Abarcar a teoria feminista interseccional, na pesquisa ora apresentada, permite-me ter uma criticidade política ao interpretar as imposições e preconceitos que cercam os sujeitos subalternizados e quais as opressões que estruturam as relações de poder, sem hierarquizar sofrimentos. Conforme aponta Akotirene (2018):

Dialogando com a crítica, a interseccionalidade descarta análises aritméticas ou competitivas sobre quem sofreu primeiro; não aposta a vulnerabilidade maior para os negros ou quer apreciar de longe as opressões alheias, conforme nos ensina Patricia Hill Collins. O projeto feminista negro adota coalizção e solidariedade políticas em prol dos oprimidos por classe, sexualidades ou território, dentre diferentes marcações. A interseccionalidade pode ajudar a enxergarmos as opressões, combatê-las, reconhecendo que algumas opressões são mais dolorosas. (AKOTIRENE, 2018, p. 92).

A perspectiva feminista interseccional, partindo deste pressuposto, da instrumentalidade teórico-metodológica, permite compreender as opressões que estão no cerne das relações de poder.

É preciso indagar como os privilégios e as opressões se imbricam, como estes constituem as subjetividades. Para tanto, é necessário utilizar a interseccionalidade como uma ferramenta que possibilita este questionamento, como bem assinala Nogueira (2017, p. 191), assim será possível ouvir as vozes silenciadas, cabendo “aos investigadores e teóricos desta perspectiva interrogar criticamente os seus objetivos para melhor delinear o futuro teórico, essencialmente o seu poder explicativo assim como o movimento político”.

Ver a infância por meio de uma perspectiva feminista interseccional parte do desejo de questionar as teorias tradicionais, que colocam a criança num lugar de subalternidade. Contudo, o espaço das instituições de Educação Infantil, contexto desta pesquisa, é de tantas outras pessoas, não apenas das crianças, e, por isso, minha proposta é dialogar também com as professoras.

Assumir tal metodologia exigiu de mim um posicionamento ético, de articular os discursos das professoras e os das crianças, observando os pertencimentos e atravessamentos das participantes desta pesquisa. Como esta pesquisa compreende mulheres-professoras de Educação Infantil e crianças, aparecem fortemente as questões relacionadas ao gênero e à idade. As relações de gênero e adultocêntricas permeiam todo este texto, porém, outras categorias atravessam a pesquisa, as/os participantes e a pesquisadora não são neutras, tampouco estão dentro de categorias fixas.

Nogueira (2017, p. 149) afirma que uma análise interseccional “resiste à essencialização de todas as categorias (tratando todos os membros de um único grupo social como o mesmo e supondo que compartilham as mesmas experiências) e está atenta às especificidades da data, do local, das histórias e das localizações”.

Dar atenção a outras especificidades, que estão fora do Homem Universal, é a provocação feita por Gloria Anzaldúa, em seu texto *Borderlands/La frontera: the new mestiza* (1987 apud COSTA; ÁVILA, 2005), em que afirma a importância de analisar outras localidades, as fronteiras, o que elas trazem; quais as contradições e pertencas que implicam habitar as fronteiras? Nesse sentido, é preciso formar alianças, observar as dissidências e culturas emergentes no interior das instituições de Educação Infantil.

Conforme as autoras supracitadas, Anzaldúa provoca a pensar uma perspectiva feminista interseccional da margem, da fronteira, que, por mais que seja puxada para o centro, resiste, constrói ciência na margem, atravessa os labirintos.

Para João Manuel de Oliveira (2010, p. 30), ao assumir a interseccionalidade como área de investigação, é preciso dar ênfase “num habitar marcado por categorias que se intersectam”.

Dessa forma, a perspectiva feminista interseccional denuncia o caráter ideológico da ciência, que busca universalizar e essencializar as pessoas, mascarando as relações de poder, a subordinação das mulheres e o adultocentrismo, decorrente da visão de um Homem Universal, *telos* de nossa cultura.

O recorte da empiria é algo individual, complexo, que tensiona com os objetivos da pesquisa, logo, cada discurso afetou-me de uma maneira, marcado pela entonação expressiva de quem enuncia, que, conforme BAKHTIN (1997, p. 309), “é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso.” Os afetos que ocorreram nos momentos das entrevistas, observações participantes e rodas de conversa foram mediações importantes para esse recorte, sem o intuito de fixar as/os participantes em categorias rígidas e estáveis.

Nesse sentido, Harding (1993, p. 11, grifo da autora), ao discutir as epistemologias feministas, afirma que “as categorias analíticas feministas **devem** ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.” Graduada em Geografia, assumir a instabilidade foi um desafio para mim, que sou formada por uma ciência positivista, mas vislumbrar outras formas de fazer ciência possibilitou-me analisar os discursos como ecos sociais.

1.3 O contexto da pesquisa

Para que os discursos sejam compreendidos, é preciso conhecer o contexto de onde partem as vozes que constroem a pesquisa, como assevera Bakhtin (2006, p. 96, grifo do autor), “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”. Assim, a contextualização da pesquisa faz parte de um compromisso ético com a dimensão política da ciência.

A pesquisa foi realizada em um CMEI, localizado numa região periférica do município de Rondonópolis, Mato Grosso, que, em 2018, atendia 360 crianças, de seis meses a cinco anos de idade, distribuídas em 16 turmas, sendo nove correspondentes à creche (seis meses a três anos) e sete à pré-escola (quatro a cinco anos).

O CMEI, inaugurado no primeiro semestre de 2016, foi construído com recursos provenientes do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)³, e teve complementação de recursos do projeto Brasil Carinhoso⁴. Esses projetos ampliaram o número de vagas para as crianças de seis meses a cinco anos de idade do município em tela. Os CMEIs, por atenderem a creche e a pré-escola, são novidades no município, uma vez que, até o ano de 2015, o município atendia a creche e a pré-escola em prédios separados.

A primeira instituição de Educação Infantil municipal de Rondonópolis foi inaugurada em 1983, fruto da luta das mulheres pelo direito ao acesso ao mercado de trabalho. Desse ano até 2007, o município contava apenas com 11 unidades específicas⁵ para o atendimento da Educação Infantil. Hoje, possui 27 unidades, mostrando como os investimentos para a educação da criança pequena cresceram durante a vigência do Proinfância (de 2007 aos dias atuais). Sei que está longe de ser o ideal, no entanto, dentro do município, se continuar com essa crescente oferta de vagas, as metas de atendimento do Plano Nacional de Educação (PNE) poderão ser alcançadas.

A turma observada faz parte do 2º agrupamento do II Ciclo da Educação Infantil, no período vespertino, na qual estão as crianças de cinco anos. Participaram desta pesquisa as 22 crianças matriculadas na referida turma, sendo 10 meninas e 12 meninos, 16 professoras, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora da instituição. A Secretária Municipal de Educação, os responsáveis pelas crianças, as professoras⁶ e as crianças assinaram os termos de autorização e consentimento para participar desta pesquisa (Apêndices p. 163).

Esta pesquisa segue critérios éticos, de modo que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da UFMT/CUR, e obteve aprovação por meio do parecer número 2.582.640. Dessa forma, fica assegurado que as/os participantes terão suas identidades mantidas em sigilo. Os objetivos, benefícios e riscos da

³ O Proinfância foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação. Seu objetivo é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil (<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/perguntas-frequentes>).

⁴ O Programa Brasil Carinhoso consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança. (<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>).

⁵ Uso o termo unidades específicas para designar as unidades que atendem exclusivamente a Educação Infantil, uma vez que no município de Rondonópolis, tanto na área urbana como na rural, há escolas de Educação Básica, que atendem tanto a pré-escola quanto o Ensino Fundamental.

⁶ É usado o termo professora/s para todas as participantes da pesquisa, independente do cargo que ocupavam no momento da pesquisa.

pesquisa foram apresentados por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsáveis pelas crianças e professoras) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para crianças).

As participantes (crianças e professoras) escolheram os pseudônimos com os quais gostariam de ser identificados/as no momento da assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento. Para as professoras, usei como critério nomes que remetessem à literatura e, durante as entrevistas, expliquei sobre o sigilo da pesquisa e pedi para que escolhessem uma personagem com a qual se identificassem. As professoras que não seguiram o critério, também, tiveram sua sugestão acatada.

Este foi um momento muito interessante. As escolhas foram cuidadosas, algumas professoras justificaram suas escolhas, mostrando que algumas personagens precisam aparecer, como os casos da professora Saci Pererê, que escolheu seu pseudônimo por representar um menino, negro e deficiente, mostrando a vontade e necessidade de quebrar padrões, já que o fato de uma mulher escolher uma personagem masculina para nomear a si mesma seria algo diferente, principalmente no contexto escolar, mas ela mesma argumentou que também é preciso mostrar que a história é construída não apenas por homens brancos, outras pessoas precisam aparecer, como os negros, os deficientes, entre outros tantos que foram apagados na nossa história. A escolha da professora Anastácia, cujo pseudônimo remete à Tia Nastácia, personagem do “Sítio do Picapau Amarelo”, obra de Monteiro Lobato, mostra o desejo de trazer as mulheres negras, trabalhadoras do lar, que, na maioria das vezes, não são vistas.

Sandra: Por que você pensou na Anastácia?

Anastácia: Porque talvez seria uma que nunca fosse escolhida.

Sandra: Que Anastácia você está pensando?

Anastácia: Tia Nastácia, do Sítio do Picapau Amarelo. [...] Essa não seria escolhida, eu tenho certeza, por causa de vários fatores que a cercam, e é só uma cozinheira. (Entrevista com a professora Anastácia, 11/04/2018).

Para as crianças, sugeri que pensassem numa personagem de que gostassem, a qual podia ser de histórias, desenhos animados, filmes. Algumas não seguiram o critério, mas tiveram suas sugestões aceitas. Todas mostraram grande entusiasmo com a proposta de escolher um “apelido”, já no meu primeiro contato direto com elas (dia 16/04/2018), quando assinaram o Termo de Assentimento. Nesse dia, conversei com elas sobre a pesquisa e li o documento, escrito numa linguagem apropriada para as crianças, e solicitei autorização para

observá-las. Todas autorizaram e, então, pedi que assinassem o Termo (podiam escrever o nome ou fazer um desenho).

O momento da assinatura do termo fez com que me aproximasse das crianças, ao sentar com elas em roda para explicar a pesquisa, deixar claro para elas que, por mais que todos/as os/as responsáveis já houvessem assinado o termo de autorização, a decisão final em participar ou não da pesquisa cabia a elas. O pedido de autorização fez com que as crianças soubessem o porquê da presença de uma pessoa na turma, criando, assim, um vínculo com elas, posto que em vários momentos me perguntaram se eu me lembrava do apelido delas.

Vitória: Tia, você lembra do meu apelido?

Sandra: Lembro sim, eu anotei no meu caderno (abro o caderno de campo que está comigo e mostro onde anotei). Seu apelido é “Vitória”. (Vitória sorri e responde que sim). Você quer trocar de apelido?

Vitória: Não, só queria saber se você ainda sabia. (Caderno de campo, observação do dia 18/04/2018).

A assinatura dos termos, tanto para as professoras quanto para as crianças, não foi considerada apenas uma burocracia. A este momento foi dado o peso de poder dizer sim ou não, de querer participar. A escolha de personagens como critério não foi ao acaso, ela veio do desejo de colocar as participantes como protagonistas desta pesquisa. São, portanto, os ecos dos seus discursos entrelaçados aos meus que tecem este texto.

A maioria das crianças que frequenta essa turma está há pelo menos um ano na Educação Infantil e mora nos bairros vizinhos ao CMEI. São filhos e filhas de pais e mães que trabalham principalmente com prestação de serviços. A maioria tem irmão, e mora com o pai e a mãe.

Foram entrevistadas 19 professoras, que exercem os cargos de docente, coordenadora pedagógica e diretora escolar. Elas têm idades entre 24 e 53 anos, de diferentes religiões e etnias, contextos e realidades socioeconômicas diversas. No que se refere à escolaridade, todas as 19 entrevistadas são pedagogas, sendo que cinco delas têm outra formação inicial (Biologia, Farmácia, Letras e Matemática) e fizeram a complementação em Pedagogia; 16 possuem pós-graduação, principalmente, Especialização em Psicopedagogia (sete delas) e terminaram a graduação entre 1996 e 2016.

Quanto ao tempo de magistério, apenas três professoras possuem mais de cinco anos de experiência na Educação Infantil, porém, cinco professoras do grupo têm experiência no Ensino Fundamental.

O grupo é jovem e a maioria das professoras iniciou a carreira na Educação Infantil naquele CMEI, recém-inaugurado. Mesmo apresentando esses dados de maneira objetiva, sei que, por trás de cada número, há rostos, nomes, histórias de vidas, dificuldades, conquistas, disputas: pessoas em sua inteireza.

Algumas professoras eu já conhecia, três delas já tinham trabalhado na mesma instituição em que eu sou lotada, duas realizaram estágio de docência exigido pelo Curso de Pedagogia na instituição enquanto fui diretora. Outra, conheço da rede, dos cursos de formação.

1.4 A pesquisa intervenção: descortinando modos de fazer pesquisa

A pesquisa delinea-se como uma pesquisa intervenção. Essa metodologia de pesquisa faz a mediação ente a teoria e a prática, a partir do momento em que problematiza a realidade e propõe alternativas de ação que, pautadas no conhecimento teórico, possam transformá-la. De acordo com esses princípios, a intenção não é apenas compreender o fenômeno, mas também identificar alternativas intervencionistas para a sua superação. Conforme Nélia M. R. Macedo et al. (2012, p. 91), para a pesquisa intervenção, perguntas e respostas são tratadas como diálogos e interrelação entre o pesquisador e seus interlocutores”.

A pesquisa intervenção questiona os aspectos canônicos da pesquisa científica, que requer do/a pesquisador/a objetividade e neutralidade, e dita esses aspectos como fundamentais para a construção de conhecimentos universais e imparciais, salienta Lucia Rabello de Castro (2008). Dessa forma, a pesquisa intervenção tem aspectos convergentes com as epistemes feministas.

As escolhas teóricas e metodológicas não se dão ingenuamente ou ao acaso, mas traduzem uma opção política, uma implicação ética com a questão que se coloca. [...] a pesquisa-intervenção se traduz numa perspectiva de produção de conhecimento que articula o problema e a questão de pesquisa ao modo de fazer, tomando-os como momentos distintos, porém indissociáveis (MACEDO et al., 2012, p. 93).

Na pesquisa intervenção, o entrelaçamento entre o que se pesquisa e como se pesquisa se torna um aspecto marcante no ato de investigar. Emoções, sentimentos e afetos vão sendo construídos e entrecruzam-se durante a pesquisa de campo. Conforme Castro (2008), a pesquisa intervenção é decorrente:

[...] da visão de que não há uma extemporaneidade do pesquisador em relação ao ato de pesquisar, reconhece-se que todo dispositivo de pesquisa

transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser também intervenção. Incorporar a intervenção do pesquisador no que se é pesquisado, esse se constitui o grande desafio do paradigma da pesquisa-intervenção. (CASTRO, 2008, p. 29).

A pesquisa intervenção descortina um modo de fazer pesquisa, na sua articulação entre o que se investiga e como se investiga. A pesquisa em pauta configura-se como uma pesquisa com as crianças e não sobre as crianças, uma vez que a pesquisadora entende que o estudo não pode caminhar fora de uma posição ética e política, no que diz respeito à infância, que não vê as crianças como um devir (CASTRO, 2008).

Sandra: Trabalhar sobre gênero na escola. Quando vocês ouvem isso, o que vocês pensam?

[...]

Anastácia: [...] A escola tem que tomar cuidado para não fazer um trabalho contrário ao que é proposto, porque as pessoas estão confundindo muito esta palavra gênero na escola, com transformação, e não é bem isso que eu pelo menos penso, eu penso que não é essa a ideia, né? Então, é assim o que eu vejo, que a escola está abrindo um leque muito grande pra coisa sem entender o significado. (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

Nesse excerto, trago, para exemplificar, o caráter de intervenção da pesquisa, visto que o discurso da professora Anastácia apontou a necessidade de uma discussão teórica acerca dos conceitos de gênero. Essa discussão não havia sido previamente considerada como estratégia para as rodas de conversa. Os conceitos seriam trazidos durante a conversa, mas durante o percurso os discursos, conforme surgiam, fizeram-me perceber que seria necessário apresentar, de forma sistematizada, os conceitos de gênero que ancoravam a pesquisa, uma vez que as discussões que ocorreram nas rodas de conversa e na forma de observar as crianças na brinquedoteca partiram dessas teorias, mostrando o quanto é importante manter uma postura ética durante a pesquisa.

O acolhimento do imprevisto no curso de um grupo de discussão implica poder re-significar a proposta de pesquisa em função das demandas provenientes de seus participantes que, junto com o pesquisador, estão envolvidos no processo de *fazer sentido* do que está acontecendo ali. A narrativa, desde seus múltiplos pontos de enunciação, e a ação conduzem o processo a desdobramentos não antecipados. (CASTRO, 2008, p. 34, grifo da autora).

É por meio da pesquisa intervenção que, conforme aponta Solange Jobim e Souza (2011, p. 41), a “discursividade entre o sujeito e o pesquisador assume uma dimensão dialógica e alteritária quando os sujeitos se apropriam de um pensamento em permanente

transformação”. Dessa forma, a pesquisa intervenção dá-se pela necessidade de problematizar os aspectos da alteridade instaurada entre crianças e adultos no ambiente escolar.

[...] na pesquisa-intervenção, o ponto de partida é dado, assumidamente, pelo pesquisador, ao instaurar seu trabalho e colocar em cena suas questões. Uma vez fundado esse acontecimento - a pesquisa -, o ponto de chegada será uma negociação ideológica dos sentidos compartilhados ao longo desse trabalho. Compartilhar, vale dizer, não significa compactuar: compartilhar é também contrapor, colocar-se na luta pela negociação de sentidos (MACEDO et al., 2012, p. 99).

Pesquisas em instituições de Educação Infantil não são uma novidade, principalmente pesquisas **sobre** as crianças e as professoras, entretanto, na pesquisa intervenção o/a pesquisador/a propõem-se a pesquisar **com** crianças e/ou professoras/es. Assim, trabalhar com a pesquisa intervenção implica, esclarecem Macedo et al. (2012), que crianças e professoras sejam reconhecidas.

[...] enquanto interlocutoras e autoras do processo, na medida em que as suas respostas e ações interferem nos destinos da pesquisa. Decidir-se por este caminho não implica o esvaziamento do lugar do pesquisador enquanto autor e autoridade no processo investigativo, mas o faz compreender que pesquisar ‘com’ crianças leva em conta considerar o olhar delas sobre si mesmas, como algo que dá acabamento ao olhar do pesquisador. (MACEDO et al., 2012, p. 101, grifo das autoras).

Dessa forma, essa metodologia de pesquisa faz com que a entrada no campo parta da certeza de que precisará ser estabelecida uma relação dialógica e de alteridade com as/os participantes e que a presença da pesquisadora e dos/as pesquisados/as interfere na realidade.

Assim, tanto na observação participante das crianças como nas rodas de conversas com as professoras, pesquisar e intervir determinaram minha presença na instituição, e “esta aglutinação descortina para o pesquisador outro lugar social a ocupar na pesquisa: ele tem consciência que sua presença, por si mesma, altera o texto em que realiza a sua pesquisa, tanto quanto as perguntas e diálogos que provoca carregam a sua marca” (MACEDO et al., 2012p. 92). Por conseguinte, a pesquisa intervenção torna-se uma provocação e educa novas formas de olhar a realidade.

1.4.1 A observação participante: o vivido na brinquedoteca

A produção dos dados referentes às experiências das crianças na brinquedoteca foi realizada por meio da observação participante, que se iniciou a partir do momento em que

entrei no campo e passei a vivenciar o que acontecia a minha volta. Nesse contexto, foi sendo estabelecida uma relação de diálogo com as crianças e com as professoras, com vistas a não somente obter dados, mas poder conhecer e compartilhar com essas pessoas suas experiências.

No período em que estive no CMEI, durante a observação participante, não participei somente dos momentos na brinquedoteca (um período que dura entre duas e três horas por tarde). Ao contrário, estive junto em todos os instantes, desde a chegada das crianças à saída quando as mães, pais ou responsáveis às recebem, no final da tarde. Acompanhei-as durante as atividades desenvolvidas no início do período e no final, suas refeições e demais propostas para melhor compreender as interações que ocorriam e me aproximar mais delas.

Foram realizadas quatro observações, nos dias 18 de abril, 03 de maio, 22 de maio e 30 de maio do ano de 2018. Nessas ocasiões, conversei com as crianças coletivamente na sala de referência e na brinquedoteca sobre seus gostos e preferências de brincadeira. Sentamos em roda para essas conversas coletivas. A professora Bela, titular da turma, sempre esteve presente, auxiliando, demonstrando ter proximidade com as crianças, sempre disposta a colaborar com os momentos de conversa. Conversar coletivamente com crianças pequenas não é simples, necessita de intimidade com elas, e organização para que, assim, todas e todos que desejem, possam falar, mas também possam ouvir.

Assim, ter pedido a autorização para os/as responsáveis pelas crianças, conversar com eles/elas na porta da sala de referência, manter contato visual e sorrir para as crianças permitiu que elas me reconhecessem quando inicie as observações. Outro momento que colaborou muito com minha proximidade com as crianças foi o da assinatura do Termo de Assentimento. Nesse dia, apresentei-me, falei meu nome, que sou professora e sobre a instituição onde trabalho. Expus a pesquisa no momento da leitura do Termo. Expliquei que gostaria de observá-las na brinquedoteca, e mostrei o que usaria para isso: o gravador de áudio, celular para as fotos e pequenos vídeos e o caderno de campo para as anotações. Assim, as crianças ficaram cientes do que eu estaria fazendo.

Esse momento foi muito interessante, porque as crianças queriam falar, queriam me dizer quem eram elas. Pensei muito numa prática diária da Educação Infantil, que são as rodas de conversa, e me perguntei se, nelas, é permitido que as crianças se expressem ou se é um momento apenas para ouvirem. O que é permitido a elas?

Fiz a leitura do documento e, no coletivo, perguntei se gostariam de participar da pesquisa e se me deixariam observá-las. Todas disseram que sim. Falei do sigilo e sobre o “apelido” que teriam que escolher e contar somente para mim. Entreguei uma via para cada criança assinar seu nome ou

se representar por meio de um desenho e, à medida que me devolviam, perguntava o apelido no qual tinham pensado, se queriam participar, se deixariam que eu as fotografasse e filmasse na brinquedoteca e entregava outra via do termo para que levassem para casa.

O/a adulto-pesquisador/a, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar, também responde, posiciona-se como o outro que, do lugar de adulto, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com as crianças, segundo Solange Jobim e Souza, Rita Marisa Ribes Pereira e Raquel Gonçalves Salgado (2009). A epistemologia feminista viabiliza que a perspectiva do adulto não se sobressaia à da criança, proporcionando manter com elas uma relação de alteridade e dialogismo.

O movimento é intenso na brinquedoteca, com as crianças. Por essa razão, é preciso ter um equilíbrio entre observar e participar, ter foco nos objetivos da pesquisa, sem deixar de estar aberto ao novo e ao encontro com as crianças. Dessa experiência, saio com a certeza de que as crianças têm sede de falar, de conversar com o adulto, num momento em que este tenha uma escuta atenta aos seus desejos e necessidades.

Por meio dessa relação dialógica, as crianças consentiram que eu “entrasse” em suas brincadeiras. Assim, para que a dinâmica da brinquedoteca não turvasse meu olhar, busquei ficar atenta em como, com quem e de quê as crianças brincavam, porém, sem perder de vista que é preciso estar aberta e acolher os imprevistos.

Nessa relação, precisei compreender que a minha presença modulava os discursos e a brincadeiras das crianças, todavia, não as influenciava a brincar de algo do qual não tivessem desejo. O respeito às vontades e modos de brincar das crianças, individualmente, e às regras estabelecidas coletivamente foi sempre levado em consideração. Não propus nenhuma brincadeira que não viesse da demanda trazida pelas crianças.

Durante as observações, coloquei-me disponível para ouvir todas as crianças que comigo viessem conversar, mas também fui até elas, tentando saber do que brincavam. Nesses movimentos, pautei os diálogos numa relação que foge do adultocentrismo⁷ e do autoritarismo do adulto, e, num universo de faz de conta, tomei muito chá e comi muito bolo; acalentei bebês; visitei pistas de carro e moto; vi lutas de dinossauros; conversei com mães, pais, filhas e filhos, empregadas domésticas, mordomos, donas de lanchonete. Conheci pilotos e pilotas, construtores e construtoras, cachorros. Fui ao parque aquático das Barbies, nas casas, oficinas e fazendas.

⁷ Para Rosemberg (1976, p. 1467), o adultocentrismo é “a sociedade centrada no adulto, sendo que este é aquele que ensina, que tem autonomia, somente ele educa a criança pois ela é uma promessa, de algo que ainda virá”.

Para Ana Beatriz Cerisara (2004), olhar as crianças como parceiras na pesquisa amplia os conhecimentos sobre elas e suas formas de vivenciarem suas infâncias na instituição de Educação Infantil.

As crianças permitiram-me estar com elas e saber das brincadeiras que realizavam. Algumas falavam comigo com mais intimidade, outras nem tanto. Assim, a pesquisa intervenção foi tomando corpo, uma vez que “nessa perspectiva, o pesquisador tem clareza de que é ele quem funda o processo de pesquisa, mas, ao mesmo tempo, quem busca a sensibilidade para compreender que, uma vez em presença do outro, é essa interlocução que pautará o trabalho de pesquisa” (MACEDO et al., 2012, p. 104). A intervenção foi sendo assinalada por meio das problematizações individuais e/ou coletivas, sobre as brincadeiras, o porquê delas, e das outras possibilidades de brincar, uma vez que perguntava as crianças sobre como, do que e porque elas brincavam.

Foi preciso entender o tempo e o espaço das crianças, uma vez que, conforme Ana Lucia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011, p. 05), pesquisar com crianças exige “que nós adultos exercitemos olhar o mundo a partir de outra perspectiva”, ou seja, olhar o mundo de maneira menos centrada no adulto, com menos certezas absolutas. Ao pesquisar com as crianças é preciso respeitar a cultura lúdica e saber que elas, em suas brincadeiras, têm muito a ensinar, como sinaliza uma situação descrita em meu caderno de campo:

No momento de saída das crianças, sento com elas para esperar a chegada dos pais, com isso, começo a conversar com um grupo que estava mais próximo e me perguntam:

Pingo: Tia, você vem amanhã?

Sandra: Não! Eu só vou vir no dia que vocês vão para a brinquedoteca.

Minnie: Ah! Você podia vir amanhã também.

Ben 10: Podia mesmo.

As outras crianças que estão próximas concordam com a cabeça.

Sandra: Obrigada, crianças! Gostei de saber disso, que não atrapalhei as brincadeiras de vocês.

As crianças riem e continuam falando. (Caderno de campo, observação do dia 18/04/2018).

Nesta conversa, as crianças demonstraram que minha presença no ambiente que é delas não foi algo que as atrapalhou ou causou algum desconforto. Sei que cada criança reagiu de uma forma a minha presença e, por esse motivo, interagi de maneiras diferentes com cada uma, conforme elas permitiam. Sendo assim, com algumas conversei e perguntei mais, com outras, tentei dialogar e em alguns momentos só recebi poucas palavras, e, ao notar que as

incomodava, me retirava. Por meio de uma relação dialógica e de alteridade, foi possível construir um caminho de pesquisa nos contextos em que as crianças transitam.

1.4.2 As entrevistas e rodas de conversa: momentos de significação da prática

O objetivo das entrevistas centra-se em conhecer as professoras: idade, tempo de serviço na educação e formação, compreender suas relações com a brinquedoteca, como elas veem aquele espaço e quem o organiza, e, finalmente, conhecer as questões relacionadas a gênero, se é um tema novo em sua formação ou não e se há interesse por ele. Neste contexto, a entrevista também se tornou uma intervenção, uma vez que desafia a pessoa ao trazer questões que, às vezes, não são pensadas no dia a dia.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 10 e 19 de abril de 2018, no CMEI, no período de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) das professoras, e organizadas de acordo com a disponibilidade delas. Foram realizadas individualmente e gravadas em áudio, para posterior transcrição, com a autorização das participantes.

A iniciativa de conversar com as professoras antes das rodas de conversa, por meio das entrevistas, fundamenta-se no entendimento de que elas não são “o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (BAKHTIN, 1997, p. 291). Os conhecimentos que trazem são construídos ao longo de suas vidas, de modo que conhecer um pouco de suas trajetórias enquanto professoras faz com que os enunciados anteriores que constituem seus discursos sejam, de alguma forma, evidenciados, como explica o autor.

As rodas de conversa foram estruturadas a partir dos registros feitos durante as observações participantes na brinquedoteca. Cabe salientar que as questões advindas dessas observações foram disparadoras das discussões e das reflexões nas rodas de conversa com as professoras, o que também marca o caráter de intervenção da pesquisa, uma vez que “perguntar significa também olhar atentamente para o que queremos saber, e é neste exercício que construímos uma relação em que intencionalmente modificamos o outro e somos por ele modificados” (MACEDO et al., 2012, p. 95)

Desse modo, discutir e problematizar as situações do cotidiano da brinquedoteca é o fio condutor, uma vez que as atividades e as relações entre as crianças, nesse espaço, são dinâmicas, posto que elas criam e recriam brincadeiras a todo o momento. A pesquisa intervenção, ressaltam Macedo et al. (2012, p. 97), “ocupa um lugar de reflexão e ação, permite o exercício crítico dos sujeitos envolvidos no processo, leva a uma transformação e carrega consigo os valores tanto do pesquisador quanto do pesquisado”.

Sendo assim, as relações das crianças com o espaço, os objetos, os brinquedos e com as professoras conduzem as discussões, no intuito de compreendê-las no contexto dos planejamentos pedagógicos, que podem ou não contemplar a participação das crianças, suas experiências e as culturas que produzem.

Foram realizados quatro encontros de roda de conversa, nos dias 08, 15 e 29/05/2018, e 19/06/2018, num total de oito horas, com 19 participantes, os quais ocorreram no CMEI, no período de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das professoras, uma vez que no cronograma de Formação Continuada do CMEI havia encontros destinados a estudos sobre gênero e educação. Ao propor a pesquisa, as coordenadoras demonstraram interesse e explicaram que gostariam muito de estudar o tema, já inserido no cronograma de estudo, porém, ainda não estava definido como este seria conduzido. Assim, as rodas de conversa fizeram parte da Formação Continuada realizada pela unidade.

Harry Potter: Quando fizemos o plano de formação, as professoras sugeriram o tema gênero no brincar, e a gente ficou: “E agora? Quem que a gente vai chamar? Quem a gente vai convidar para falar sobre isso?”. E aí veio você. Nossa! Caiu como uma luva. Quando você falou, eu fiquei tão feliz. Eu falei: “Nossa! Eu nem acredito!”. Olhei para a outra coordenadora: “Veio o que a gente estava procurando!”.

Sandra: Vocês pensaram alguma coisa sobre esse tema?

Harry Potter: Não! A gente não tinha pensado, a gente não sabia como, porque a gente está pensando a HTPC como que a gente vai trabalhar, porque, como são só duas horas, e aí trabalhar toda a HTPC um tema fica muito corrido e muito supérfluo. Então, eu falei que a gente podia cada mês um tema. Então, a gente estava buscando parceria. [...] Sobre gênero a gente não tinha ninguém ainda, estava pensando como que a gente ia fazer sobre o gênero, aí veio o seu projeto, justamente para esse anseio que parte delas. Nosso, né? (Entrevista com a Professora Harry Potter, 18/04/2018).

A professora Harry Potter, ao falar do desejo das professoras do CMEI em discutir gênero, fortaleceu a ideia inicial das rodas de conversa como um exercício de problematização das relações de gênero que ocorrem na brinquedoteca. Vale ressaltar que, nesse exercício, as professoras acabaram por trazer situações que ocorrem em toda a escola, e em suas vidas privadas. A roda de conversa, ao longo da pesquisa, tornou-se o lugar de problematizar sobre as feminilidades e masculinidades que a instituição de Educação Infantil constrói. Nas rodas de conversa, as professoras falaram de suas práticas com as crianças, mas também trouxeram suas experiências e histórias com a família, nos espaços sociais; falaram de suas sexualidades. A roda de conversa construiu uma rede, onde as mulheres puderam

falar, tornando um espaço potente, conforme aponta bell hooks⁸ (2013), uma vez que: “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais.” (HOOKS, 2013, p. 52).

As rodas de conversas convidaram as professoras a estranhar o que sempre foi tido como normal. Uma menina brincar de boneca e um menino construir uma garagem com blocos não estruturados é normal no dia a dia da brinquedoteca, é o direito da criança brincar e escolher sua brincadeira. Sim, mas o que esse “normal” carrega? Quais subjetividades estão implícitas nessas brincadeiras? É possível subverter essa ordem? Uma menina tem que representar em sua brincadeira somente o papel doméstico e de cuidado com os/as filhos/as? O menino não pode representar esses papéis?

Cerisara (2004) afirma que é necessário buscar uma articulação maior entre as pesquisas que ocorrem no interior das instituições de Educação Infantil e as formações iniciais e continuadas das professoras. Assim, as rodas de conversa tiveram essa intenção de intervir na formação continuada das professoras, buscando problematizar as relações de gênero que acontecem no interior da instituição de Educação Infantil, a partir da observação dos fazeres das crianças.

Na primeira roda de conversa, a proposta inicial foi a discussão da organização da brinquedoteca e do brincar. Conversamos como e de que as crianças brincam, se brincavam juntas ou separadas, se havia brincadeiras proibidas e espaços destinados a meninos e meninas. A partir das fotos apresentadas e da interação das professoras, a questão que guiou essa roda de conversa foi: Quais formas de ser e se ver no mundo são propiciadas na brinquedoteca? Assim, o caráter de intervenção começou a ser marcado, num diálogo que buscou problematizar as hierarquias de gênero, de modo que as professoras foram convidadas a olhar atentamente para como estas são reiteradas nas brincadeiras das crianças.

A segunda roda de conversa tomou como ponto de partida as masculinidades e feminilidades que as brincadeiras das crianças e os brinquedos que elas utilizam reiteram. Nessa roda, várias questões foram permeando as discussões, a partir das brincadeiras de empregada doméstica e mãe das meninas e dos meninos construindo pistas e garagens para carros e motos. Dialogamos acerca dos estereótipos de gênero, aqui entendidos como as performances padronizadas para os gêneros binários, em que geralmente o masculino e o

⁸ O nome da autora é bell hooks, escrito em letra minúscula, que é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A autora usa a letra minúscula com o objetivo de dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não de sua pessoa, além de desafiar as convenções linguísticas e acadêmicas.

feminino são colocados em oposição (homens são fortes; mulheres, sensíveis). Também debatemos sobre o lugar social de homens e mulheres, a família, o gênero na escola e suas influências – para algumas professoras, nefastas – na educação das crianças pequenas. A intervenção ficou marcada pelas discussões em que problematizamos as feminilidades e masculinidades hegemônicas, e as dissidências.

A terceira roda de conversa teve por base as discussões que emergiram durante a segunda, uma vez que, após ouvir o áudio, fazer a transcrição e o relatório no caderno de campo, avalei que seria preciso discutir teoricamente, mesmo que de maneira sucinta, os conceitos de gênero e de infância que ancoram esta pesquisa e os estudos de gênero de maneira geral. Dessa maneira, a pesquisa intervenção ganhou um grande fôlego, consegui ver e ouvir das professoras quais os discursos que permeavam suas práticas, e, com isso, pude propor discussões que problematizavam esses discursos, para, assim, observar quais ecos sociais carregavam.

Para essa roda, a primeira proposta foi esclarecer o que os teóricos de gênero entendem sobre gênero. Apresentei os conceitos de Joan Wallach Scott (1995), Butler (2017a) e Louro (2014) para problematizar a matriz de inteligibilidade que alinha sexo-gênero-desejo. Outra questão que julguei ser interessante recuperar referia-se aos movimentos conservadores, evocados no encontro anterior como os “salvadores” das crianças. Para isso, usei um livro de literatura infantil⁹ que havia sido acusado de propagar a “ideologia de gênero”¹⁰ para as professoras analisarem a história. Nessa roda, as feminilidades e masculinidades, a manutenção dos lugares sociais para homens e mulheres pautaram a discussão. As professoras trouxeram suas vivências na infância, quais discursos ouviam e quais ainda reproduzem. Falaram, também, de suas experiências enquanto mulheres, mães, professoras.

Finalizada essa discussão, desencadeada pela leitura, chegamos ao ponto dos movimentos conservadores contrários às discussões de gênero na escola, no sentido de manter feminilidades e masculinidades hegemônicas e os lugares sociais de homens e mulheres e, assim, silenciar as discussões sobre esse tema.

Da terceira roda de conversa para a quarta, houve um intervalo maior. Quando ela se realizou, eu já havia terminado as observações, assim, foi possível fazer um resgate de tudo o

⁹ Trata-se do livro *Menina não entra*, que será melhor explorado na p. 134.

¹⁰ O termo “ideologia de gênero” tem sua gênese em 2003 num documento publicado pela igreja católica que versa sobre a família. Esse documento é uma reação às discussões e à legalização, em alguns países, do casamento entre pessoas do mesmo sexo, e logo é amplamente utilizado por diversas denominações religiosas e movimentos conservadores. Dessa forma, é possível observar que, no Brasil, esse termo é cunhado no campo dos movimentos conservadores, com o intuito de invisibilizar as vidas que são dissidentes da norma hegemônica, a fim de não garantir os direitos a essas pessoas.

que vi e vivi com as crianças na brinquedoteca. A naturalização da separação das crianças orientou essa discussão. As possibilidades de intervenção e as fronteiras foram levantadas e problematizadas. Isto posto, a questão que discutimos foi o que está na fronteira. Sendo esse o último encontro, para motivar a continuação do debate na escola, iniciei a conversa apontando a superação da desigualdade, e como isso passa pela educação, desde a Educação Infantil.

Foram essas e muitas outras perguntas que guiaram as rodas de conversas. Aquelas mulheres, professoras, estudantes, mães, avós trouxeram um pouco delas, abriram-se para o diálogo, acolheram e estranharam o tema, mas o mais importante: a maioria delas se propôs e se permitiu a estranhar o “normal”, o que é naturalizado.

Nas vozes de crianças e professoras, foi possível observar que a reiteração da norma é presente no cotidiano da instituição, entretanto, foi igualmente possível ver as resistências, as dissidências, as culturas que emergem, as transgressões, as porosidades e borrões na fronteira.

Assim, a pesquisa intervenção oportunizou a discussão de relações de poder que atravessam relações de gênero, interferindo as vidas das professoras e das crianças, no interior do CMEI.

A proposta metodológica provocou as professoras e crianças a olharem suas vivências e indagá-las. É preciso interseccionar saberes e vivências para que os subalternos falem, problematizando o porquê das opressões que sofrem.

Nas rodas de conversa, os discursos foram tecidos com fios do presente e do passado, nós, mulheres, professoras de Educação Infantil, olhamos nossas práticas, nosso fazer docente, mas também trazemos nossas existências como mulheres, nossas infâncias como meninas. No ruído e no silêncio daqueles momentos, a reflexão dos nossos olhares sobre as crianças e a infância foi pautada numa relação dialógica, ali, pouco a pouco, fomos abrindo as “caixas de Pandora” que carregamos, no diálogo ancorado no respeito e na escuta do outro.

Minha vontade de falar, de interromper, foi se convertendo numa escuta atenta. Percebi que as vozes das professoras precisavam ser ouvidas, e, nos seus discursos, foi importante observar os ecos de tantas outras professoras e professores. Não acredito em pesquisas que silenciam os/ as participantes, em saberes científicos que paralisam, de modo que o dialogismo e a alteridade foram os fios que conduziram as rodas de conversa.

2 A INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA FEMINISTA



(BECK, 2014).

Para a epígrafe deste capítulo, que trata das infâncias, quis trazer outra linguagem, mais acessível às crianças. É uma forma de lembrar que elas também fazem parte desta construção. E esta tirinha não foi escolhida ao acaso, uma vez que o enunciado: “Mas enxergam o mundo de forma maravilhosa”, explicita como os olhos das crianças podem mostrar uma forma diferente de ver o mundo. Não evoco aqui uma imagem da criança como a salvadora, como o futuro. Não! Falo da criança vivendo sua infância, por acreditar que ao sermos menos normativos, saindo da posição adultocêntrica, veremos o mundo de outra forma, acredito que “a criança nos fornece, então, ângulos de visada do mundo e de nós mesmos não captáveis por nossa total incapacidade de ver desse lugar de onde ela vê e nos vê” (MACEDO et al., 2012, p. 106).

Para compreender a criança contemporânea, é preciso remontar às concepções de infância que permearam diferentes épocas e culturas. Mais do que uma fase da vida, um momento de passagem e desenvolvimento, a infância precisa ser vista como “um discurso que, ao se transformar ao longo dos tempos, demarca lugares e papéis sociais a serem assumidos por crianças e adultos” (SALGADO, 2005, p. 40). Como discurso, precisa ser refletida na história, na cultura e nas relações com os adultos.

Neste capítulo, não trato de todas as infâncias e nem de qualquer infância, trarei reflexões acerca da infância de crianças que frequentam uma instituição de Educação Infantil urbana e periférica. Sei que essas crianças são atravessadas por tantos outros marcadores, que vão constituindo suas subjetividades, dessa forma, pretendo discutir como a infância é vivida e compreendida na instituição de Educação Infantil. Não pretendo fazer uma discussão histórica sobre os conceitos de infância, mas uma digressão para chegar aos discursos relativos à criança a ser protegida de tudo e de todos e todas.

Pensar as infâncias torna-se um desafio, é preciso remexer nas concepções historicamente construídas, que atrelam a infância a uma ideia de pureza, inocência,

vulnerabilidade, que precisa ser protegida contra tudo que pertence ao mundo dos adultos, principalmente a questões relacionadas à sexualidade e gênero. Nesse movimento, ficou claro que os discursos que compõem as práticas cotidianas com as crianças pequenas trazem ecos da forma de ver a criança, gestada a partir do século XVII. Conforme afirma Barrie Thorne (2009, p. 19-20, grifo da autora): “At first glance, ‘child’ may seem like a natural and embodied category, referring to the early years of physical maturation before the changes of puberty. It is part of a cluster of age categories – infant, child, adolescent, adult – arrayed in a line of cumulative growth and aging” (THORNE, 2009, grifo da autora p. 19-20)¹¹.

Philippe Ariès (2014) faz a historiografia do conceito de infância, desde a era medieval até a modernidade, no contexto europeu. Ao reconstituir práticas sociais desse período, expõe como a visão de infância foi sendo constituída a partir das formas como a criança é representada em cada um dos momentos históricos. O sentimento de infância é forjado mediante o papel que a criança assume socialmente.

Para essa reconstituição histórica, Ariès (2014) analisa obras de arte que permitem afirmar que, até o século XII da era cristã, a arte medieval não representava as crianças. Elas eram consideradas como adultos em miniatura. Isto é, não eram vistas em suas singularidades, não recebiam tratamento específico, não possuíam características que as diferenciavam dos adultos.

Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. [...] a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idades [...]. Nada no traje medieval, separava a criança do adulto (ARIÈS, 2014, p. 33).

A infância como categoria social foi constituída ao longo da história. Segundo Jacques Gélis (1991), o surgimento do sentimento de infância vai sendo observado com o crescente cuidado que os adultos passam a ter com as crianças; marcas deste cuidado são vistas ao longo dos séculos, ora mais aparentes ora menos, afirma o autor.

Ariès (2014) esclarece que são outorgados sentidos à infância, e esta passa a ser concebida numa perspectiva particular, distinta do mundo adulto. Assim, a partir dessas transformações históricas, o sentimento de infância é ressignificado, iniciando-se um processo que privatiza a infância e delega à família e à escola o dever de educá-la. Para Manoel Jacinto Sarmiento (2005):

¹¹ Em tradução minha: “À primeira vista, ‘criança’ pode parecer uma categoria natural e encarnada, referindo-se aos primeiros anos de maturação física antes das mudanças da puberdade. Faz parte de um grupo de categorias etárias – infantil, criança, adolescente, adulto – agrupadas em uma linha de crescimento e envelhecimento cumulativos”. (THORNE, 2009, p. 19-20, grifo da autora).

A construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de ‘administração simbólica’, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005, p. 369, grifo do autor).

Ao observar a constituição do sentimento de infância com base em Ariès (2014), um ponto precisa ser destacado: suas análises são feitas num contexto europeu burguês. No contexto brasileiro, que começa a ser colonizado a partir do século XVI por portugueses/as que trazem os africanos/as escravizados/as, essas culturas se misturam com as dos/as indígenas que habitavam este país. A infância do Brasil tem sua marca, assegura Jurandir Freire Costa (2014), explicitando que a criança, no Brasil, até o século XIX,

[...] permaneceu prisioneira do papel social do filho. Sua situação sentimental refletia a posição que este último desfrutava na casa. A imagem da criança frágil, portadora de uma vida delicada merecedora do desvelo absoluto dos pais, é uma imagem recente. A família colonial ignorava-a ou subestimava-a. (COSTA, 2004, p. 155).

Assim, parto da premissa de que a infância é uma categoria construída historicamente, para compreender como a criança é vista nos dias atuais, levando em conta que esse “modelo” de infância com que nos deparamos hoje foi construído na modernidade, período marcado pelo crescimento do capitalismo e da industrialização, que influenciam as formas de ser e estar no mundo (CASTRO, 1999).

O discurso hegemônico sobre a infância não abarca as crianças reais. Por isso, valer-me de uma perspectiva feminista para olhar as relações entre adultos e crianças, e conceber a infância, não como um momento de passagem a ser normatizado e corrigido, mas como experiências de um sujeito-criança “[...] capaz de questionar e transformar as estruturas de ‘saber-poder’ que o oprimem” (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 47, grifo da autora), permite-me compreendê-la de forma menos romantizada e balizada pela inocência e vulnerabilidade, que as aprisionam num discurso de proteção que esconde o desejo de normatizá-las, para que sigam o caminho do desenvolvimento linear.

Esse discurso hegemônico reverbera na forma como a infância é concebida, legitimando a uniformização das crianças, excluindo outras formas de ser e estar no mundo. Nessa lógica, transformam-se as infâncias em uma única infância, e as crianças em um único modelo a ser seguido e preservado. Dos corpos que pavoneavam livremente sem escândalo ou

incômodo, até o século XVII (FOUCAULT, 2017), temos hoje uma infância enclausurada em uma única forma possível de existir à medida que as crianças são vigiadas desde o nascimento.

Os estudos feministas, entre outros¹², propõem uma reversibilidade das formas de dominação e colonialidade, que imputam apenas um modo de existir. Louro (2014) afirma que esses estudos:

[...] vêm promovendo uma nova articulação entre sujeitos e objetos do conhecimento. Não são apenas novos temas ou novas questões que têm sido levantadas. É muito mais do que isso. Há algumas décadas os movimentos e grupos ligados a esses campos vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Desafiando o monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, das Artes, ou da Lei, as chamadas minorias se afirmam e se autorizam a falar sobre sexualidade, gênero, cultura. Novas questões são colocadas a partir de suas experiências e de suas histórias; noções consagradas de ética e estética são perturbadas. (LOURO, 2014, p. 24).

A perspectiva feminista indaga todas as categorias sociais cristalizadas, sem substituir o Homem Universal por uma mulher universal (HARDING, 1993). Ao contrário disso, buscam dar voz a todos e todas que historicamente foram subalternizados/as, assujeitados/as, desse modo que os estudos feministas proporcionem outra maneira de olhar a infância.

As teorias pós-colonialistas também colocam o mundo de ponta-cabeça, e assim contribuem para os estudos das crianças e das culturas infantis, dando maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade adultocêntrica, podendo dessa forma romper com as influências de uma ciência androcêntrica e adultocêntrica. Oferece também elementos para a desconfiar dos discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre a infância. Ajudam-nos a pensar as relações desiguais nas explicações ou compreensão do mundo contemporâneo, a partir de uma concepção não fundamentalista e antiessencialista. (FARIA, 2011, p. 04).

A criança não pode mais ser vista com a mesma mentalidade de antes, como um vir-a-ser e a infância, por sua vez, precisa ser vista em seu tempo presente, como tempo de vida das crianças, não com a função de prepará-la para a vida adulta, mas como o tempo de sua experiência. Uma vez que as crianças têm seu jeito próprio de ver o mundo e necessitam ser vistas como “sujeitos completos em si mesmos, que pensam, se expressam criativamente e criticamente [...]. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas” (CERISARA, 2004, p. 37).

¹² Estudos *queer*, estudos pós-coloniais, os estudos gays e lésbicos.

Janusz Korczak (1986), ao tratar do respeito ao tempo da infância, propõe uma reflexão sobre a valorização do tempo presente, do hoje, do que se passa na vida das crianças agora, questionando como elas poderão viver uma vida consciente e responsável se não lhes é permitido, ainda, solucionar seus problemas e dificuldades e forjar outras formas de se ver e existir no mundo?

Assim, as relações das crianças com os adultos precisam ser discutidas e problematizadas para que não sejam demarcadas apenas pela vulnerabilidade das primeiras ao serem vistas exclusivamente como inocentes. As discriminações etárias, assunto tão pouco debatido, a hierarquização do adulto sobre as crianças, tão naturalizada, não cabem mais quando a infância é analisada a partir de uma perspectiva feminista, uma vez que esta é:

[...] historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365).

É preciso, portanto, um novo olhar sobre a infância, de modo que as crianças sejam realmente vistas como cidadãs de direitos, portadoras de vozes que devem ser ouvidas. É preciso construir um caminho para que as subjetividades, tanto delas como dos adultos, caminhem juntas. Assim, poderão ser realmente as protagonistas de suas experiências, construindo culturas, sendo ouvidas e não tendo suas vidas subjugadas pelo controle do adulto, uma vez que “a infância não pode ser entendida fora da relação com a vida adulta, configurando-se também como uma categoria de caráter relacional.” (SALGADO, 2014, p. 67).

Ver as crianças nessa perspectiva significa entendê-la em suas especificidades e singularidades, ao mesmo tempo em que elas são reconhecidas como sujeitos coletivos, sociais, merecedoras de igualdade de direitos e respeito, próprios da cidadania. Como pondera Marcelo Santana Ferreira (2016, p. 52), as crianças não podem ser vistas como “seres incompletos ou carentes de atenção e condução. As crianças interpelam algumas instituições, antes de serem por elas silenciadas. Quietas ou travessas, não se coadunam com um mundo já dado, pois o mundo é menos o que está pronto, do que algo a inventar”.

É preciso, nesse sentido, engendrar novas epistemologias para olhar as infâncias. Os estudos da sociologia da infância propiciam outros modos de conceber as infâncias e as crianças, como afirma Anete Abramowicz (2011):

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre

as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. A fala da criança é a inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. [...] a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24).

Fica evidente o quanto as perspectivas feministas, que pretendem visibilizar as vozes dos sujeitos historicamente silenciados, permitem questionar a “visão androcêntrica preconcebida” (HARDING, 1993, p. 14), posto que se coadunam com os postulados da sociologia da infância, que, conforme Daniela Finco e Fabiana Oliveira (2011, p. 60), procura interrogar as concepções naturalistas, desenvolvimentistas e biologizantes sobre as crianças e as infâncias, buscando compreendê-las como um movimento cultural e social, sem desprezar suas singularidades, “ou seja, aquilo que as une, mas também que as diferencia”.

As crianças têm modos de ver e pensar a vida, conhecimentos, demandas, possibilidades e limites bastante próprios da sua experiência, que as visões tradicionais sobre a infância não levam em consideração ao lidar com as crianças reais, constituindo processos de subalternização que produzem e reproduzem os discursos hegemônicos normatizadores da infância e das crianças. Para Thorne (2009, p. 20): “Childhood is constituted as both a set of institutional arrangements and a powerful and emotionally charged set of ideas. [...] the child is framed as irresponsible, the adult defined by responsibility.”¹³. As crianças são assujeitadas às normas ditadas pelo adulto, tendo em vista que, em face de uma visão desenvolvimentista linear, somente este tem conhecimento suficiente para ensinar.

Olhar esses processos pelas lentes das teorias feministas possibilita questionar os dispositivos de saber-poder que condicionam as infâncias a uma única forma de existir, seguindo, principalmente, os preceitos da psicologia do desenvolvimento. Assim, a perspectiva feminista aproxima-se dos estudos da infância.

A sociologia da pequena infância ajuda-nos a compreender essas crianças, essas diversidades, esses sujeitos sociais que devem ser respeitados, ser ouvidos, mesmo quando ainda não falam. Isso pode dar pistas para os adultos sobre uma forma de interação pedagógica e de políticas públicas a partir das quais adultos e crianças possam trocar saberes e experiências principalmente considerando as suas diversidades de vida e contextos, seus desejos e sonhos. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 77).

¹³ Em tradução minha: “A infância é constituída tanto como um conjunto de arranjos institucionais quanto um conjunto poderoso e emocionalmente carregado de ideias. [...] a criança é enquadrada como irresponsável, o adulto definido pela responsabilidade.” (THORNE, 2009, p. 20).

Olhar as infâncias a partir de uma perspectiva feminista é colocar uma lente de aumento e esmiuçar como as formas de hierarquização acontecem. O feminismo, como perspectiva teórica, se propõe a interrogar as epistemologias das ciências sociais e humanas, não universalizando e nem relativizando as questões que são postas (HARDING, 1993). A crítica feminista lança, então, questionamentos sobre o que significa a palavra “homem”, o que essa palavra produz em torno do sujeito que se universaliza.

2.1 Infância e desenvolvimento: interrogando as expectativas adultocêntricas

As relações adultocêntricas aprisionam as crianças. A partir dessa visão, o adulto é o *telos*, é ele que detém todo o conhecimento, sendo a única fonte que produz conhecimento, e a criança precisa ser conduzida para um desenvolvimento etapista, até construir sua autonomia, condição esta que está ligada à vida adulta.

Assim, as infâncias são condicionadas a uma fase do desenvolvimento, uma etapa da vida, em que as crianças são encaradas como receptáculos passivos, que seguem um caminho linear até estarem maduras. As que não seguem este script passam por um processo de patologização.

A psicologia do desenvolvimento e a biologia, conforme salienta Márcia Buss-Simão (2008, p. 13), são ciências que “proporcionaram uma visão dominante de que o desenvolvimento humano seria um processo natural aliado a uma concepção maturacional desse desenvolvimento.”

Ao olhar as concepções tradicionais sobre a infância à luz de uma perspectiva feminista, algumas questões emergem, uma delas são as formas cristalizadas de ver as infâncias e as crianças, estas são vista como etapas e não tempos de vida. Assim, surge a necessidade de perceber como as teias discursivas são estruturadas e dão sustentabilidade (BAKHTIN, 1997) às concepções de infâncias e de crianças que ancoram os fazeres nas instituições de Educação Infantil.

Essas ciências, e aqui trato mais especificamente a psicologia do desenvolvimento, colaboram para que a inocência da infância, evocada pelos discursos de proteção, advindos principalmente dos movimentos conservadores, ganhem estofo, como afirmam Raquel Salgado e Leonardo Lemos de Souza (2018):

A aura sagrada e secular da inocência em torno da infância mantém ainda, nos dias de hoje, sua força nos discursos sociais de proteção, cuidado e educação das crianças. Conjugado a essa aura de inocência está o discurso do desenvolvimento infantil, muito caro à psicologia e à educação, que se

esforça em descrever e caracterizar minuciosamente a infância como uma ‘etapa da vida’, como forma de afirmar ‘verdades’ sobre os sujeitos que a vivem e como ‘devem’ vivê-la. (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 241, grifos da autora e do autor).

Pensar as infâncias, gênero e sexualidade, a partir da teoria do desenvolvimento, conforme Leonardo Lemos de Souza, Raquel Salgado e Molise de Bem Magnobosco (2018, p. 150) faz com que os discursos normativos presentes na educação sejam tensionados: “no que diz respeito à infância, o discurso de desenvolvimento consiste em uma narrativa que tem como um de seus efeitos de poder dizer o que ela é, fazê-la existir de uma determinada forma.” A infância é normatizada em busca de um *telos*, assim a criança só será algo no futuro, no presente ela é um vir-a-ser.

A normatização do desenvolvimento das crianças busca imprimir as matrizes que guiam o ideário das sociedades ocidentais, pois, ao olhar para a forma como a infância é construída na modernidade, nota-se que ela é vista como o lugar de intervenção para que o Estado moderno mantenha seu projeto de sociedade. Assim, tudo o que se desvia dessa perspectiva de desenvolvimento deve ser controlado, corrigido e eliminado (CASTRO, 1999).

O desenvolvimento “abarca uma cadeia de enunciados, que forma um bloco de sentidos que desembocam na ideia de uma positividade que se alcança no futuro. [...] o desenvolvimento nos conecta ao tempo, a uma cronologia em que o futuro aparece como a promessa da perfeição” (SOUZA; SALGADO; MAGNABOSCO, 2018, p. 149). Eis uma declaração de Emília:

Emília: Isso são coisas que eles vão adquirindo, porque a criança, ela é um **barrinho mole**, né? Quando ele nasce, ele nasce menino, ela nasce menina, e ao longo da sua vida ele vai sendo moldado, possa ser que essa criança nasceu menino e ao longo da sua caminhada ele decida por opção se tornar uma menina, mas ele nasceu um menino, entendeu? Então, eu acho assim, em questão disso aí, em questão das práticas, não. Para mim, é natural menino brincar de casinha, isso não quer dizer que ele vai se tornar um homossexual, que ele vai querer ser menina, mas como é colocado, pelo governo, entendeu? Eles vão querendo entrar devagarzinho, e querendo ou não, a cabecinha das crianças, as crianças na Educação Infantil, a parte de cinco anos, que é as que eu estava ano passado, eles comentavam muito sobre isso, sobre a TV abordar esse tema, entendeu? Então, eu tinha muitos questionamentos vindos das crianças, eu tive uma criança que dizia que queria ser gay, ele falava com as palavras dele. (Entrevista com a professora Emília, 13/04/2018).

O discurso da professora Emília enuncia como as crianças são normatizadas dentro de uma única forma de existir, com o argumento de que é preciso modelar a crianças, fugindo

das ameaças do “governo”. Se olharmos para os planos do governo que tanto são rechaçados, as questões referentes à igualdade e respeito às diferenças aparecem de maneira tímida. Noto que o discurso de proteção, vigente nos discursos dos movimentos conservadores e moralistas, busca a normatização das crianças dentro de um único parâmetro de existência alinhado a um modelo racista, machista e heteronormativo.

O discurso da professora Emília carrega uma preocupação com o que ela chama de “propostas do governo” para o trabalho com gênero na escola. Mostra que compreende o direito da criança em brincar, porém, entende que há poderes que visam desviar a criança do que ela deve ser e de como conduzir a sua vida futura, na condição de adulto.

Por muito tempo, a psicologia do desenvolvimento tem sido a ciência que guia o olhar dos/as professores/as acerca do que vem a ser um desenvolvimento normal e esperado para cada idade. As crianças são aprisionadas em listas estanques, heteronormativas, racistas, e aquelas que não “cabem” nessas tabelas, são patologizadas, violentadas em sua subjetividade. O desenvolvimento tem que seguir o seu curso natural a todo custo, mesmo que para isso sejam excluídas, assujeitadas.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. ... 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. (FOUCAULT, 2012, p. 164, grifos do autor).

Os discursos da psicologia do desenvolvimento são enunciados pela professora quando diz que a criança “é um barrinho, que pode ser moldado”, e reafirmam a função de fabricação de indivíduos, aptos para viver e produzir na sociedade capitalista. Por consequência, a função da escola é disciplinar os corpos das crianças, de modo a seguir os padrões sociais. Nesses discursos, a proteção da infância é evocada: nada deve ameaçar a “moldação” da criança ideal, já que ela está totalmente vulnerável às ameaças do mundo adulto, e precisa ser protegida. Nesse sentido, normatizar a vida das crianças ganha status de proteção e qualquer intervenção no projeto do adulto ideal é considerado um risco e merece atenção.

A psicologia do desenvolvimento possui um roteiro que define as normas sobre a trajetória de vida das crianças, dimensionado-as em domínios de compreensão binários, lineares, universais e regulares (SOUZA, 2017).

As demandas da criança não são concebidas como direitos, ao contrário, são encaradas como perigos, uma vez que trazem as possibilidades de pensar outras maneiras de ser e existir no

mundo, evidenciando que outras vidas também importam e que a sociedade pode ter outras formas de organização, menos hierarquizadas, sexistas, racistas, misóginas, machistas e homofóbicas.

Os discursos da psicologia do desenvolvimento instauram modos de ser e relações sociais, uma vez que produzem uma matriz de inteligibilidade que determina e define quem são o “eu” e quem são os “outros” (SOUZA; SALGADO; MAGNABOSCO, 2018). Esses discursos entranham-se nas instituições de Educação Infantil, como efeito de verdade, por conseguinte, o que não é inteligível não é passível de luto, são corpos que não importam.

A visão adultocêntrica apresenta-se ao enunciar que a criança será “moldada” até chegar no ideal da existência, que, neste caso, é somente a vida adulta. Nesse sentido, Jens Qvortrup (2014) faz uma crítica referente à expectativa que os adultos têm em relação às crianças, ao colocá-las numa condição de espera até se tornarem adultas, para, só então, poderem participar e serem vistas como cidadãs, embora, no presente, sejam vistas como um “barrinho”. Essa negação da individualidade da criança, muitas vezes, é tomada como uma forma de proteção para o desenvolvimento de um adulto pleno no futuro. Mesmo que as crianças tragam intensamente suas demandas e dúvidas para a escola, como a professora Emília expôs, esses assuntos não podem fazer parte do mundo delas, terão que esperar, pacientemente, até estarem “moldadas” para que possam problematizar essas questões, e, assim, não se corra o risco de macular o adulto ideal. A criança é vista apenas como um vir-a-ser.

Neste cenário social, a psicologia do desenvolvimento recebe o caráter de disciplina moderna, que, de maneira universalizante, dita regras.

[...] mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los e, mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos – adultos –, com base em determinados enquadramentos, participando de nossa formação como sujeitos e como objetos. (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 41).

As infâncias, vistas a partir desse ideal desenvolvimentista, cria normas sobre os jeitos de ser e agir no mundo. O adulto ideal é produzido desde a infância. Assim, “uniformiza-se a trajetória de vida impondo-lhe uma direção/finalidade, caracterizando-lhe a sequência de etapas segundo uma dimensão cronológica. O desenvolvimento humano torna-se uma história de ‘fases’ rumo a um objetivo final” (CASTRO, 1999, p. 34, grifo da autora). Dentro dessas fases, alguns aspectos são negados à infância, como a sexualidade.

A psicologia do desenvolvimento é constituída nessas bases, como a ciência do sujeito liberal, posto que sustenta a ideia de que a vida segue um processo muito linear e que vai

chegar no ápice da maturidade, da vida adulta, que é exatamente esse modelo de sujeito que está posto, o sujeito autônomo e racional, um sujeito independente, produtivo, empreendedor e competitivo. Onde fica o outro, nessa construção subjetiva? Essa é a crítica de Butler (2017c) ao alertar o quanto a nossa subjetividade é precária, não somente no sentido de sofrer precarizações, mas no que diz respeito à nossa incompletude, ao fato de que nossas vidas são totalmente implicadas na vida do outro.

Conforme argumentam Raquel Gonçalves Salgado, Leonardo Lemes de Souza e Elni Elisa Willms (2018), para a psicologia do desenvolvimento, a infância é vista como um tempo de vida e, para a pedagogia, como um tempo de formação humana; ambas as visões partem da premissa da criança como um vir-a-ser, uma vez que não assumem que a infância consiste em uma categoria histórica e social, marcada pelo capitalismo moderno. No efeito desses discursos, a criança romantizada ganha corpo, de forma desvinculada da vida social; é pura, sem marcas nem atravessamentos, e é o tracejado desta imagem que as crianças devem seguir. As instituições, como as de Educação Infantil, ficam com o dever de normatizar, dentro de uma lógica biunívoca.

Percebi que nos discursos das professoras a sexualidade ainda é vista como algo que não faz parte da vida das crianças. Como estava observando a turma da professora Bela, algumas questões de sua entrevista, que foi realizada após a primeira observação, estiveram relacionadas a situações que observei na turma, particularmente uma em que as crianças me disseram que não podiam brincar de papai e mamãe, só de mamãe e filhinha. Então, perguntei para a professora Bela se havia alguma brincadeira proibida na turma. Ela respondeu que as brincadeiras de correr dentro da brinquedoteca são proibidas, as de luta, que podem machucar o colega, então, indago sobre a brincadeira de papai e mamãe:

Sandra: Teve mais alguma questão que você conversou com elas? Ontem você começou a me falar das brincadeiras que elas estavam combinando na sala, brincadeira de papai e mamãe.

Bela: Ah, sim! Eu deixo eles terem o livre arbítrio, né? Mas aí, quando eu vejo que a brincadeira já está passando dos limites...

Sandra: O que seria passar dos limites?

Bela: A menina tentou beijar o menino, aquela que eu te mostrei, porque a brincadeira deles era papai e mamãe, e as meninas falaram que eles eram casados, não sei o quê, não sei o quê... Então, tem uns mais, tem alguns meninos, assim, que eles, a personalidade, o pensamento deles é infantil mesmo, agora, já tem uns que os nervos já são mais aflorados, não sei se é devido ao que eles veem em casa, mas eles trazem pra cá uma percepção assim, bem madura. (Entrevista com a professora Bela, 19/04/2018).

A sexualidade infantil é negada, de modo que as crianças que brincam de papai e mamãe e se beijam são vistas como aquelas que têm os “nervos aflorados”. Isso não pode fazer parte da infância e, assim, a professora conversa com as crianças, proibindo tal brincadeira. Por sua vez, as crianças que não demonstram interesse nesse tipo de brincadeira são vistas como “infantis”. Conforme Bakhtin (1997), nesse contexto, a palavra infantil não é uma palavra vazia, ela está preta de significados, que, nesse caso, é o veto à sexualidade. Nessa perspectiva, ser infantil é não apresentar nenhuma manifestação que seja relacionada à sexualidade, uma vez que esta pertence ao mundo do adulto apenas.

This dualistic view assumes that children are innocent, malleable, vulnerable, dependent, incomplete, and in need of guidance and protection. In relational contrast, this perspective frames adults as knowledgeable, autonomous, and responsible; adulthood is the completed ‘endpoint’ (to use a term from developmental psychology) that children move toward. Like many dualisms, this one is also asymmetric: adults are more powerful, children are subordinate. Adults may use their greater power with caring efficacy, seeking to guide and protect children (‘needy’ versus ‘caring for needs’ might be added to the cluster of dualisms). But relations of protection tend to slide into justifications for control. [...] Past and present adult practices toward children embed both care and domination. (THORNE, 2009, p. 21-22, grifos da autora)¹⁴.

Ao proibir as brincadeiras que “passam do limite”, a dominação do adulto, que precisa controlar o que pertence ao mundo das crianças, torna-se evidente. Essa dominação naturaliza-se no dia a dia da instituição de Educação Infantil, dado que a proibição dessa brincadeira não é logo mencionada pela professora ao ser perguntada sobre as “brincadeiras proibidas”. Fiz a mesma indagação na primeira roda de conversa realizada no dia 08/05/2018, na qual também as professoras não se reportaram a essa proibição. Constato, portanto, que a sexualidade das crianças é naturalmente negada.

O corpo que não segue o desenvolvimento “normal” é o monstruoso, o anormal, o doente. A norma do desenvolvimento sacraliza uma forma de ser criança. Não há espaço para desvios. As instituições de Educação Infantil buscam prevenir e corrigir o que escapa da

¹⁴ Em tradução minha: “Essa visão dualista pressupõe que as crianças são inocentes, maleáveis, vulneráveis, dependentes, incompletas e precisam de orientação e proteção. Em contraste relacional, essa perspectiva enquadra os adultos como conhecedores, autônomos e responsáveis; a idade adulta é o ‘ponto final’ completo (para usar um termo da psicologia do desenvolvimento) em que as crianças se movem. Como muitos dualismos, este também é assimétrico: os adultos são mais poderosos, os filhos são subordinados. Os adultos podem usar seu maior poder com eficácia de cuidado, procurando orientar e proteger as crianças (‘necessitados’ versus ‘cuidar das necessidades’ podem ser adicionados ao conjunto de dualismos). Mas as relações de proteção tendem a deslizar para justificações de controle. [...] As práticas adultas passadas e presentes em relação às crianças incorporam tanto o cuidado quanto a dominação. (THORNE, 2009, p. 21-22, grifos da autora).

norma. Assim, os corpos infantis tornam-se passíveis de passar por qualquer correção. Essa sacralização barra discussões sobre a infância e as crianças reais.

Para que o desenvolvimento ideal aconteça, a criança é vigiada: o projeto de adulto ideal tem que acontecer a todo custo. Assim, “Não interessa para a sociedade capitalista um corpo que brinca, que joga, que se diverte, que produz arte e se expande. Interessam corpos disciplinados e obedientes”. (SALGADO; SOUZA; WILLMS, 2018, p. 43). Nesse sentido, às instituições de Educação Infantil, cabem a docilização e a normatização dos corpos infantis, partindo de uma matriz de inteligibilidade.

Para que esse modelo de adulto ideal tenha sucesso, torna-se necessário que as instituições educativas abarquem, em seus projetos, discursos da psicologia do desenvolvimento, em busca da correção das crianças, uma vez que, conforme aponta Butler (2017b, p.29) “não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir”. Tais discursos são amplamente utilizados para assegurar a norma.

[...] dentro de um universo inteiramente estruturado para a aprendizagem, as expectativas dos agentes da escola cristalizam-se em torno de um tipo de criança, que é *talhada* de acordo com a normatividade das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. ‘Nasce’, assim, criança adequada aos espaços ordenados da creche e pré-escola, possuidora de disposição para a exploração e para o jogo controlado e ordeiro, disposta a se envolver ativamente nas tarefas propostas e nos materiais que estiverem ao seu dispor, impulsionada pela curiosidade e pelo interesse ativo. (CASTRO, 1999, p. 37, grifos da autora).

Olhando a infância a partir das teorias tradicionais da psicologia do desenvolvimento, fica evidente que não são levadas em consideração as diferenças, fazendo com que as infâncias sejam universalizadas, desprezando as subjetividades das crianças, visto que estas não são percebidas de forma interseccional, como pessoas que são afetadas e afetam o mundo. Para Haraway (2009, p. 47), “a consciência de classe, de raça ou de gênero é uma conquista que nos foi imposta pela terrível experiência histórica das realidades sociais contraditórias do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado”. Experiências históricas das crianças são pautadas numa relação adultocêntrica, em que o adulto é o centro, fazendo com que as relações adulto-criança sejam estabelecidas de forma vertical, a voz da criança não seja ouvida e esta não seja vista como um sujeito que participa na e da história (JOBIM E SOUZA, 1996).

A seguir, trago um excerto da entrevista da professora Cora:

Durante a entrevista, a professora Cora fala que meninas brincarem de carrinho é “tranquilo”, mas, quando o menino vai para a “parte feminina”, gera uma estranheza maior, são mais observados.

Sandra: Você falou uma coisa, e eu quero recuperar, disse que as meninas podem transitar em qualquer brincadeira, e os meninos não. Você acha que isso acontece por quê?

Cora: Porque é assim, a gente não aceita o que a criança é, [...]. Então, assim, ela não vai mudar por conta da brincadeira, só que, assim, a gente tem um desespero, uma negação, né? Tipo assim: “Aí, ele tá brincando, mas se eu tirar daqui, vai que não vira!”. Sabe, aquela coisa: “Vai que eu salvo ele aqui! Deixa eu tirar essa boneca porque vai que eu boto um carrinho na mão dele e ele vira homem!”. Aí, é doído falar essas coisas, mas é... E aí, é na formação que a gente tira ou tenta tirar, porque tem gente que assiste formação a vida toda e não vai mudar nunca, né? Mas é a hora que você para, para refletir o que você tá fazendo dentro da sala. É verdade, né? Aquele dia, aquele menino colocou aquela saia e eu fiz um escândalo. Aí, você pensa: “Será que eu tinha que ter feito aquele escândalo todo por causa de uma saia? Vixe! Eu acho que eu exagerei!”. Aí, da próxima vez, você já vai ser mais cautelosa nessa coisa, porque você já viu que não é essa tempestade. (Entrevista com a professora Cora, 17/04/2018).

Ao trazer a importância da formação, a professora Cora apresenta em seu discurso exemplos em que a idealização de padrões de comportamento orienta as práticas das professoras, que tentam resguardar as crianças de outras formas de existir que não estão atreladas à norma. A preocupação para a que as crianças não “virem” algo que não está dentro do roteiro esperado para sua vida adulta traduz o quanto há vidas que não merecem ser vividas. Dessa forma, a criança precisa ser afastada de tudo que a desvie do caminho já traçado para sua vida. Aciona-se aqui também um padrão de condutas, de caráter prescritivo, a ser adotado pelo adulto nas relações com a criança, orientado por expectativas sobre quem ela poderá se tornar, no sentido de impedir que o possível “desvio de rota” aconteça.

A norma vai sendo criada conforme o objeto vai se mostrando. Cada vez que a criança borra a fronteira, novas regras são estabelecidas, o corpo da criança precisa ser corrigido. A instituição de Educação Infantil, quando a professora Cora diz que “vai que ele vira homem”, busca os sinais do “anormal” e cria mecanismos para “salvar” esta criança, principalmente o menino.

A partir dessas narrativas, a infância, por ser a origem, literalmente, torna-se o lugar da inocência. Logo, a infância balizada pela inocência constitui as crianças a partir de um vir-a-ser, reduzindo a etapas que conduzem a vida adulta. Dessa forma, Souza, Salgado e Magnobosco (2018) afirmam que, para contestar essa visão de infância, é preciso olhar para as crianças e as infâncias de forma situada histórica, cultural e socialmente, de modo que, na alteridade que produzem, se diferenciam. Nesse sentido, é preciso olhar para as crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais.

A Pedagogia tradicional, ao valer-se das teorias da psicologia do desenvolvimento, contribui fortemente para que as Instituições Escolares, assim como nas de Educação Infantil, as discussões sejam pautadas num sujeito universal, com isso, a subjetividade das crianças é negada, essas não são vistas de forma interseccional.

Nessa contestação, as instituições de Educação Infantil tornam-se terreno fértil, onde as crianças podem conviver num ambiente mais democrático e menos hierárquico, sexista, racista, machista e homofóbico, uma vez que ao problematizar as normas que enquadram as vidas “outras narrativas de infância aparecem. São aquelas que, nas suas inventividades, rompem a linha reta do tracejado da vida, escrevendo por “linhas tortas” outras possibilidades de ser e fazer-se” (SOUZA; SALGADO; MAGNABOSCO, 2018, p. 163, grifo do autor e das autoras).

As crianças desafiam a heteronormatividade, descortinam os estereótipos de masculinização e feminilização. A educação escolar configura-se, então, como:

[...] um espaço das contradições em que as possibilidades de enfrentamento destas narrativas de normalização podem ser tangíveis. Ao mesmo tempo em que ela, seja formal ou não formal constitui-se como um lugar de transmissibilidade dessas normativas em que se performam atos que coadunam com os valores, leis, regras e agências das hegemonias, também demonstra ser um espaço de ruptura. (SOUZA; SALGADO; MAGNABOSCO, 2018, p. 164).

Em Rousseau, o homem ativo está em oposição à mulher, como lembra Cristiane Aquino de Souza (2015, p. 154), já que “Emílio deve ser educado para a independência, especulação e criação, Sofia deve ser educada para a dependência, passividade e servidão ao homem”. Séculos depois, este é, ainda, o modelo presente em muitas práticas pedagógicas.

As teorias de Rousseau, que demarcam o local do menino e da menina, apresentando como deve ser a educação oferecida para ambos (SOUZA, 2015) mostram como precisam se corrigir os desvios para que a constituição de meninos e meninas passe pela normatização do lugar social que cada um precisa ocupar, sem máculas.

A educação projetada por Rousseau, que busca a liberdade e a capacidade de julgamento, não é para todas as pessoas (meninos e meninas), ela somente será oferecida para o Emílio, a “perfeição” (Rousseau defendia uma educação que não corrompesse o humano, uma vez que o Homem – o menino em desenvolvimento – era bom por natureza), portanto, seria atingida pelo menino.

Assim, condiciona Sofia ao espaço privado e Emílio ao espaço público, dessa forma, fica claro que o pensamento de Rousseau “continua muito atual, na medida em que essa

divisão entre o público e o privado ainda não está resolvida e constitui um grande desafio para a igualdade de gênero”. (SOUZA, 2015, p. 169).

Sobre o pensamento de Rousseau, é importante considerar que “antes de Rousseau e em sua época, já existiam filósofos e filósofas que defendiam os direitos civis e políticos das mulheres e a igualdade de gênero no plano natural, racional e moral”, salienta Souza (2015, p. 157). Ante o exposto, o discurso de que essa teoria pertence a um tempo histórico, em que as discussões de gênero e direito das mulheres não faziam parte da política, cai por terra.

O que é notório na teoria de Rousseau, tão presente na pedagogia tradicional, nas práticas escolares, são os ideais dos iluministas, de liberdade e igualdade, que estavam destinados apenas ao masculino. Assim, sem dúvida, a teoria de Rousseau contribuiu para que a igualdade, proclamada por eles não chegasse às mulheres (SOUZA, 2015).

Falar de Rousseau, filósofo do século XVIII, pode soar estranho, mas o que fica explícito é o fato de que suas teorias influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas, as dicotomias que apresentam em relação ao quê e a quem pertence a esfera pública e a privada, possuem extrema relevância para as relações de gênero (SOUZA, 2015). Ao entrar nas instituições de Educação Infantil e observar a organização das brinquedotecas, nota-se como os brinquedos estão dispostos, como o modelo educacional vigente mostra-se tradicional e dicotômico, por mais que os documentos oficiais das instituições digam outra coisa.

As crianças, vistas a partir deste prisma, têm suas existências patologizadas, não são consideradas como brincadeiras as suas ações no cotidiano da instituição, a norma vai colocando-as no lugar do abjeto. A partir do momento que são ultrapassados os lugares preestabelecidos, onde meninas e meninos devem ficar, a criança perde o status de sujeito, suas brincadeiras passam a ser observadas e seus corpos corrigidos. Tudo que a afaste da heteronormatividade é motivo de “desespero”, passível de correção. A heteronormatividade é aqui compreendida, conforme as análises de Butler (2017a), como os dispositivos de poder que estabelecem a matriz de inteligibilidade, na qual a norma é a heterossexualidade, que também marca os lugares destinados a homens e mulheres na sociedade ocidental.

A heteronormatividade, desde uma perspectiva que enfatiza o caráter produtivo da linguagem, é problematizada como um padrão de sexualidade que regula o modo como a sociedade ocidental está organizada. Apesar da força dessa regulação, há indivíduos que escapam à norma heterossexual.

O que é normativo é aquilo que se apresenta como sendo possível e passível de existência, só há uma maneira de existir, de ser. E as produções desses modos de ser estão relacionadas a uma teia discursiva da qual participam também os saberes científicos, por

exemplo, a Pedagogia, a Psicologia, a Medicina, que vão definir existências legítimas, definindo a saúde, a beleza, a produtividade.

O ideário do sujeito moderno, que se baliza no paradigma do homem, adulto, heterossexual, rico, cristão e produtivo para o sistema capitalista, é o padrão a ser seguido e almejado. Assim, a infância torna-se o lugar ideal, como vimos nos enunciados das professoras Emília, Bela e Cora, para que as instituições, como as de Educação Infantil, garantam o desenvolvimento a partir de uma lógica padronizada, que nega a sexualidade infantil e corrige tudo o que aparta a criança do adulto ideal que ele deve se tornar. Destarte, as práticas e condutas, que buscam formatar as crianças de acordo com esse modelo, tentam apagar as singularidades de cada pessoa (HARAWAY, 1995).

A “sonhada”, planejada, almejada – identidade normal – é forjada a partir de uma identidade hegemônica, como expressou a professora Cora, que deixa à margem tudo que não está dentro do que é estabelecido como ideal. Assim, alguns corpos são importantes e outros precisam ser corrigidos. Segundo Butler (2017c), algumas identidades são vistas como meras falhas do desenvolvimento porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural, assim, um dos efeitos da matriz de inteligibilidade heteronormativa é firmar uma normatividade de gênero e da sexualidade hegemônica dessa sociedade, subalternizando as masculinidades e feminilidades dissidentes que “ousam” borrar a fronteira, fazendo, assim, com que alguns corpos ocupem o lugar de abjetos.

A psicologia do desenvolvimento, como política, chancela a verdade sobre o sujeito, e produz regulações, bem como subjetividades. A sua produção discursiva provoca um assujeitamento das crianças, uma vez que a “racionalização obtém o seu ‘furor’ e seus limites, na medida em que captura e depaupera o sujeito que assujeita” (BUTLER, 2013, p. 172, grifo da autora). Demarcam-se, assim, quais são as pessoas dignas e válidas para existir. Quanto mais dissidentes da norma forem essas pessoas, mais violentadas serão sua subjetividade e materialidade.

As vidas que são passíveis de luto são aquelas que estão mais próximas à norma, enquanto os corpos abjetos, representados aqui por todas as pessoas que se afastam dessa norma, são aqueles que não são passíveis de luto, por isso, podem ser violentados, eliminados, sem que isso nos cause comoção (BUTLER, 2017c).

2.2 Infância cindida: primeiro as meninas, depois os meninos

O discurso da identidade de gênero, sustentada por gêneros inteligíveis alinhados à correspondência biunívoca sexo-gênero-desejo e partindo de uma coerência e unicidade

marcadas pelo binarismo, sustenta-se na ideia de um corpo sexuado pela natureza (BUTLER, 2017a). Assim, meninas e meninos são definidos pelos seus corpos femininos ou masculinos. Porém, Butler (2017a, p. 242, grifo da autora) entende “o gênero como uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de repetição estilizada de atos”. Dessa maneira, o gênero é performativo e não substantivo. A performance é realizada, tendo como um de seus efeitos sustentar a estrutura binária, porém esse efeito não é o único, uma vez que, ao performar gêneros, transgressões e resistências também são produzidas.

Butler (2017a) sinaliza que o funcionamento do gênero requer a repetição de performances. Contudo, essa repetição é, ao mesmo tempo, reencenação e a possibilidade de construção de experiências novas, que têm seus significados sociais já estabelecidos. Essa ritualização legitima o gênero. Assim sendo, os discursos que separam as crianças, meninos de meninas, contribuem para essa performatividade, dando sustentação para a efetivação da sociedade machista, misógina, racista, sexista e homofóbica.

A aprendizagem dessas performances, que revelam o gênero, faz parte do cotidiano das famílias e das instituições. Desde bem pequenas, as crianças, na relação com os adultos e com outras crianças, passam por processos de feminilização e masculinização.

Para meninas e meninos, são cobrados padrões de comportamento diferentes: para a menina, o recato, o lar, os/as filhos/as; para o menino, o público, a descoberta, a inovação. Essa forma de conduzir a educação de meninos e meninas marca as sociedades ocidentais, embora não se dê da mesma forma em todos os lugares.

Para melhor compreender essa relação, apoiamo-nos no que afirma Harding (1993, p. 09) sobre o esforço das teorias femininas em explicitar de quem os discursos teóricos tratam, ponderando que “as teorias patriarcais que procuramos estender e reinterpretar não foram criadas para explicar a experiência dos homens em geral, mas tão-somente a experiência de homens heterossexuais, brancos, burgueses e ocidentais”, de modo a não validar outra forma de experiência como legítima, por isso, o grande esforço de, a partir da psicologia do desenvolvimento, corrigir tudo o que saia dessa norma, como comprovam as manifestações das professoras. Cindir as crianças, então, entre o que é de menina e o que é de menino faz parte desse mecanismo.

Durante a roda de conversa, estamos conversando sobre a família, como as famílias veem as brincadeiras em que as crianças passam maquiagem. Várias questões foram levantadas entre as quais, trago o trecho abaixo:

Dandara: E se eu, como mãe, já sei, já li alguns textos, pra mim não é legal; imagina para os pais que estão em casa, que não leu, né?

Saci Pererê: E por que que não é legal?

Dandara: Pra mim, eu como pessoa, tô falando como mãe, em primeiro lugar, pra mim não é legal, ver meu filho de batom, se quando ele crescer, ele quiser...

Saci Pererê: Você já se perguntou de onde vem isso?

Dandara: Se ele quiser vai ser, vai passar batom, vai fazer o que ele quiser, quando crescer.

Saci Pererê: De onde que vem?

Anastácia: Como mãe eu vou poder responder, porque você quando é mãe, você está gerando seu filho, aí você fez um ultrassom: é um menino. A sua mente já formulou isso, estou esperando um menino, aí, você já tem internalizado que é um menino, para você, porque agora, dessa geração, daqui pra frente, talvez o pessoal consiga fazer alguma mudança. Então, você tem aqui na mente, eu estou esperando um menino, eu estou esperando uma menina, então, a pessoa mais dita assim, sábia, chega num momento ali, tem aquela baque, a mãe sempre vai aceitar o seu filho, às vezes, o pai ou alguém vai contra, mas a mãe vai aceitando, indiferente do que ele seja, eu penso assim, que a maioria das mães aceita, mas é um choque, e esse choque, às vezes, a pessoa não está preparada, e não quer dizer se é porque esse menino pegou o batonzinho e passou, é que ele é. Não, mas na cabeça da família, é. (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

Segundo Louro (2013), quando se afirma o sexo do bebê, uma série de procedimentos entra em ação, a fim de que uma determinada direção seja seguida. Assim, é tomada arbitrariamente uma decisão sobre um sujeito que ainda não nasceu e que, entretanto, desencadeia um denso processo de construção de um corpo masculino ou feminino. Isso se dá com base apenas em características anatômicas, às quais, culturalmente, são atribuídos significados. Como afirma a autora: “O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como dado anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário” (LOURO, 2013, p. 15).

O discurso da professora Anastácia mostra que, com a afirmação: “é um menino” ou “é uma menina”, se inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual a criança deve se comprometer. Para se qualificar como um sujeito legítimo, com um corpo que importa, este se verá obrigado a obedecer às normas que regem sua cultura (LOURO, 2014).

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. [...] Tais limites se estabelecem sempre em termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2017a, p. 30-31).

A ideia de gênero universal, binário, não admite as dissidências, não admite a vivência de outras sexualidades, que não seja a heterossexual. Nesse ponto, é possível fazer uma relação com o manifesto a favor da criança *queer*, de Preciado (2013), que trata de uma polícia de gênero que vigia o berço, à espreita das crianças nascituras, ditando a demarcação das diferenças para as meninas e para os meninos, de modo a ignorar qualquer outra forma de ser que não siga os padrões pré-estabelecidos.

Sendo assim, podemos concluir, com base no que expõe Bruno do Prado Alexandre (2017), que “esse esforço contínuo em reforçar a heterossexualidade como normal, legítima e natural levanta suspeita, ao passo que, se fosse tão natural assim, todos esses dispositivos não seriam necessários já que são natos aos seres humanos de modo hegemônico” (ALEXANDRE, 2017, p. 28).

Pautados na Pedagogia tradicional, portanto, que se baseia nos conceitos da psicologia do desenvolvimento, nós, professoras e professores, somos ensinados a tratar como hegemônico o que é normatizado social, histórica e culturalmente, tendo como base um desenvolvimento linear que segue o *telos* do Homem Universal.

A professora Saci Pererê questiona por que uma criança – um menino – passar batom não pode ser algo bem visto e a justificativa parte de um devir que foi programado para a criança, mesmo antes de ela nascer, visto que outras formas de existir, diferentes das que foram planejadas, não são vistas como possíveis.

Tudo o que escapa desse ideal torna-se abjeto, a família não receberá bem, então, a instituição de Educação Infantil precisa proibir, criando normas de como agir, separando o que as meninas e os meninos podem fazer. “Se supone que la ley constituirá sujetos sexuados que se ajusten a la división heterosexual en la medida en que su amenaza de castigo instile efectivamente temor, amenaza que toma como objeto de temor la figura de la abyección homosexualizada” (BUTLER, 2015, p. 167)¹⁵.

Nos discursos das professoras, é possível observar que as crianças são vistas a partir de uma matriz de inteligibilidade que alinha sexo-gênero-desejo; conseqüentemente, o gênero e as várias performances de gênero que as crianças deveriam ter o direito de vivenciar são balizadas por uma orientação sexual da vida adulta, que deverá ser heterossexual.

É preciso compreender que essa confusão (fundição) entre gênero e orientação sexual não é fortuita, casual, uma vez que ela marca a heteronormatividade. Ela nasce de um

¹⁵ Em tradução minha: “Supõe-se que a lei constituirá sujeitos sexuados que se conformam à divisão heterossexual na medida em que sua ameaça de punição efetivamente instile medo, ameaça que toma como objeto de temor a figura da abjeção homossexual”. (BUTLER, 2015, p. 167).

pensamento binário, que não permite desvincular a orientação sexual do gênero e do sexo, mulher é mulher, homem é homem, e pronto! Essa “confusão”, na verdade, é um discurso que funda e reitera a matriz de inteligibilidade heteronormativa (BUTLER, 2017a)

A confluência entre gênero e orientação sexual ou sexualidade, que os discursos das professoras apresentam, parte do ideário de que há uma trajetória única, que alinha o sexo biológico à sexualidade. De acordo com o que explicitam Salgado, Souza e Willms (2018, p. 52, grifo das autoras e do autor), a partir do momento que a “sexualidade entra em cena, acionam-se os discursos que tentam ‘pôr no caminho correto’ o desejo. A infância requisitada parece transitar da inocência ao preparo para a heterossexualidade”. O adulto ideal não pode ser maculado.

A discussão da sexualidade infantil parte do reconhecimento que a criança faz do seu corpo e do corpo do outro. Este reconhecimento não parte de uma vivência sexual erótica. A criança é sexuada, e omitir isso abre espaço para violências sexuais contra as crianças. Constantina Xavier Filha (2012) explica que:

[...] sexualidade na infância, vista por educadoras e familiares, é um campo em que a vigilância é constante. Há uma intenção em não se incentivar a sexualidade e contê-la [...] das crianças, as tratam como se fossem assexuadas. [...] Há um desejo de torná-las inocentes e sem sexualidade, mas se teme pelas expressões de sexualidade que elas possam expressar. [...] apesar de todas as iniciativas adultas, as crianças comumente expressam seus desejos e vontades de conhecer o outro, seu próprio corpo, o mundo. Nestas situações, adota-se uma educação de contestação, vigilância e dispersão. [...] as crianças percebem que não podem explorar o ambiente, seus corpos e o das outras crianças. (XAVIER FILHA, 2012, p. 20).

O corpo não é negado, ele é material. Todavia, como assegura Butler (2017a), a materialidade do corpo é constituída por discursos atravessados pelas relações de poder, resultando na produção dos corpos que importam, bem como dos abjetos. Logo, os corpos e a sexualidade passam por um processo de pedagogização que busca direcionar a sexualidade para o modelo heterossexual, conforme sinalizam Marivete Gesser, Leandro Castro Oltramari, Gelson Panisson (2015).

Nesse cenário, a instituição de Educação Infantil e a escola constituem-se como um importante instrumento para normatizar e disciplinar os corpos para se tornarem heterossexuais, processo que, como argumenta Jimena Furlani (2005, p. 235), segue padrões rígidos que definem os gêneros como masculino e feminino, apenas, e, desse modo, “a heteronormatividade exclui os ‘desviantes’ da cidadania plena com força a ela conferida pelos aliados poderes público, jurídico e educacional” (FURLANI, 2005, p. 235, grifo da autora).

A vigilância sobre os corpos dos meninos é grande. Na perspectiva de Rousseau, o homem deve viver a liberdade, participar da vida pública e política da sociedade, e, assim, chegar ao *telos* do desenvolvimento racional. Para a mulher, resta viver a sobra e servir a este homem. Para ela, somente os espaços privados são possíveis.

Ao afastar-se da norma, os meninos, principalmente, marcam as dissidências em seus corpos – usam batom, perucas, saltos –, escancaram o abjeto, desestabilizam a norma. O status de naturalidade dos espaços destinados a homens e mulheres rui. A rejeição da possível homossexualidade dos meninos não deixa de estar relacionada a uma desvalorização do feminino. Se o homem heterossexual é o *telos*, “abrir mão” da masculinidade hegemônica é algo inadmissível, principalmente para se aproximar do que é subalterno, do feminino.

Por muitos momentos, vi-me pensando que há uma vigilância apenas em relação ao comportamento dos meninos. Não há como negar que os meninos que apresentam comportamento dissidente à heteronormatividade são colocados em evidência e suas brincadeiras são mais controladas e até proibidas, o que violenta a subjetividade das crianças, uma vez que essa ação adultocêntrica de julgá-las pelas vivências dos adultos coloca-as no lugar do vir-a-ser.

Mas, e as meninas? Ao olhar o que está disponível para elas, os ditos “brinquedos de meninas”, é possível perceber um grande investimento na manutenção da subordinação da mulher, já que as brincadeiras e os brinquedos remetem ao lar e ao cuidado dos filhos, perpetuando a ideia de que à mulher cabe o que está na esfera do mundo privado. O lugar social da mulher é preservado nas brincadeiras das meninas. Assim, meninos e meninas são subjugados a uma heteronormatividade, que está à espreita de qualquer desvio.

Se o combate a uma futura homossexualidade masculina é perceptível nos discursos de algumas professoras, a homossexualidade feminina também é motivo de apreensão. Apesar de esta questão não estar explícita nos diálogos com as professoras, ela vem à tona quando observo que os seus discursos partem de uma matriz de inteligibilidade que alinha gênero-sexo-desejo.

Com base no imaginário social, que enquadra a homossexualidade feminina como a rejeição da feminilidade estereotipada (da mulher bela, recatada e do lar), ao fomentar espaços onde as brincadeiras e os brinquedos para as meninas sejam relacionados ao ambiente doméstico e cuidado dos/as filhos/as, e não intervir para que as meninas circulem por todos os espaços da brinquedoteca, nota-se como a prevenção das dissidências é presente. “A polícia do gênero” (PRECIADO, 2013, p. 98) vigia todas as crianças, meninos e meninas, a fronteira é fechada para ambos, há apenas uma forma binária de existir.

A instituição de Educação Infantil fomenta um “processo de pedagogização das masculinidades e, sobretudo, das feminilidades com base em normas cristalizadas de gênero as quais oprimem não somente as mulheres, mas todas as pessoas que expressam o seu gênero de forma diferente da instituída socialmente”. (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015, p. 564).

Portanto, torna-se urgente olhar como as relações de gênero se dão, posto que, desde muito pequenas, as crianças são “bombardeadas” por padrões sociais prefixados do que é ser homem e do que é ser mulher. Esses rótulos são colocados e ratificados diariamente, por meio das brincadeiras, brinquedos, livros e afirmações dos adultos, como foi possível observar no discurso da professora Emília ao narrar uma prática cotidiana de organização das crianças:

Durante a roda de conversa, ao se reportar às brincadeiras das crianças, a professora Emília apresenta este relato:

Emília: E então, aquela fala da Sandra serviu para que nós observássemos. Então, hoje eu fui à brinquedoteca, fiz aquela fala do que nós íamos brincar, da outra vez eles tinham brincado com os jogos, hoje, foi com a casinha, com as bonecas e com os carrinhos. E aí, **primeiro, eu falei: “Levanta as meninas e vai brincar. Pode ir!** A Menina I¹⁶ ficou sentada, todas as meninas levantaram e ela ficou.

Harry Potter: Era para brincar em qual parte?

Emília: **Eram as meninas primeiro**, ficou livre, porque geralmente as meninas vão nas bonecas e na casinha, então, eu falei: “Levante as meninas e podem ir brincar!”. Eu fiz a minha fala, e aí ela ficou, ela é menina, ela ficou sentada, aí eu falei: “**Agora vai os meninos!**”. **Foi todos os meninos, lá nos brinquedos dos meninos**, e ela ficou, gente, sozinha, sentada, lá perto daquela parede. Aí, eu peguei e falei assim: “Menina I, por que você não foi? Vai brincar com o que você quiser!”. Pra onde ela foi? Ela foi para os meninos. Eu impedi? Não. Falei para ela: “Pode ir onde você se sentir bem!”. Porque, na cabeça dela, ela entendeu que “levanta as meninas para brincar”, ela achou que eu ia obrigar ela a ir na casinha, eu não fiz isso. (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

Nesse excerto, questões interessantes podem ser apontadas para a análise. A primeira é o caráter de intervenção da pesquisa, na roda de conversa anterior provoqueei as professoras à observarem as brincadeiras das crianças (de quê e como elas brincavam), à conversar com elas, mantendo uma relação dialógica, em que o adulto se coloca no lugar de quem ouve a criança, uma vez que, assim, poderiam compreendê-las a partir delas mesmas e não das imagens que temos formadas sobre como deve ser o brincar da criança.

¹⁶ Por várias vezes, durante as rodas de conversa e entrevistas, as professoras relatam sobre crianças de suas turmas. A menina aqui mencionada não tem apelido, pois pertence a uma turma diferente das que eu observei. Assim, para resguardar o sigilo destas crianças, usarei menina ou menino, acompanhado da letra inicial dos nomes.

Outro ponto que me despertou atenção foi o fato de que, para organizar a brincadeira, a professora separa as meninas dos meninos. Vale ressaltar que não questiono a criação de estratégias para organizar a turma de forma que as crianças possam brincar mais e melhor nos espaços da instituição, porém, é preciso indagar: por que separar meninos e meninas é a estratégia mais empregada?

A linguagem exerce grande poder nesse momento, visto que, mesmo afirmando que as crianças podem brincar com o que elas quiserem, o comando foi, primeiro, para as meninas, depois os meninos (grifo no excerto, p. 63). A menina que não quis seguir as meninas e nem os meninos teve seu direito respeitado, porém, mediante o discurso cotidiano de “primeiro as meninas e depois os meninos”, esta já foi colocada em um não lugar, não há espaço, pelo viés desse discurso, para que ela realize sua brincadeira.

Os sujeitos são definidos socialmente em relação ao gênero e às sexualidades, por meio de discursos de poder, que são repetidos cotidianamente de forma oculta, como esclarece Butler (2017a), e, assim, vão produzindo efeitos e sentidos de verdade e naturalidade. Dessa forma, importa dizer que: “[...] toda significação ocorre na órbita da compulsão à repetição; a ‘ação’, portanto, deve ser situada na possibilidade de uma variação dessa repetição”. (Butler, 2017a, p. 250, grifo da autora). A constituição do gênero dá-se por meio das performances repetidas diariamente.

A professora afirma que as meninas foram para a casinha e para as bonecas, enquanto os meninos se dirigiram **aos brinquedos dos meninos** (grifo no excerto, p. 63). Em vários momentos (tanto nas entrevistas como nas rodas de conversa), as professoras disseram que todos os brinquedos são para todas as crianças. Entretanto, esse discurso apresenta uma cisão, já que há, sim, na brinquedoteca, os “brinquedos dos meninos”, por mais que os discursos insistam que não. A professora Emília, por exemplo, ao narrar sua prática, aponta que há os brinquedos dos meninos e os espaços para as meninas.

Tendo em vista o discurso da professora Emília, é possível analisar que separar as crianças entre meninas e meninos está tão cristalizado nos discursos a ponto de receber status de naturalidade. Portanto, quando questionadas se há brinquedos de meninos e de meninas, elas afirmam que não, na medida em que o direito de brincar não será negado, mas os comandos são outros.

As crianças, que não se veem dentro desse padrão binário, ficam paralisadas, sem lugar, como no caso da Menina I, que fica “encostada lá na parede”. Essa atitude da criança é uma denúncia do seu não lugar. Da forma que a estratégia foi planejada, essa criança não se sentiu contemplada para ir escolher os brinquedos e brincadeiras que desejava. Isso me fez

pensar o quanto a norma é fortemente empregada, crianças, desde muito pequenas (a Menina I tinha quatro anos), não só interiorizam que há espaços distintos para meninas e meninos, mas assumem que, para ultrapassar a barreira, é preciso da autorização do adulto.

Para as meninas, são disponibilizados brinquedos que remetem aos cuidados domésticos e dos/das filhos/as, para o menino, é dada a oportunidade de pensar, construir, resolver problemas, inventar. Dessa forma, torna-se necessário e urgente discutir o sexismo – discriminações fundamentadas no sexo – nas instituições de Educação Infantil, e compreender que a organização do espaço das brinquedotecas pode favorecer relações de gêneros mais democráticas, dissuadindo, assim, o preconceito velado. Jane Felipe (1999, p. 169) ressalta que 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”.

Não há construção de conhecimento sem o encontro com o outro. É nessa busca de estar e se constituir com o outro que o diálogo tem que ser valorizado (BAKHTIN, 1997), de modo que as diferenças possam ser vistas não de forma negativa e sim como potencialidades que oportunizam formas diferentes de ver e estar no mundo. A humanização das relações dá-se por meio das relações sociais com o outro. Nesse processo, as crianças precisam ser ouvidas. A professora Emília narrou sua forma de organizar as crianças, partindo de experiências anteriores na brinquedoteca e explicou como replanejou o uso daquele espaço. Nesse sentido, cabe a pergunta, mais uma vez: por que a separação entre meninos e meninas é a forma primeira de se pensar estratégias de organização?

Desde o nascimento, as crianças são divididas, como declara a professora Anastácia, e esse movimento silencioso penetra o cotidiano, enraizando-se nos discursos que circulam nas famílias e nas instituições (FOUCAULT, 2017), como se a divisão entre meninos e meninas fosse um desejo infantil natural. Naturalizar a divisão das crianças é algo arbitrário, meninos e meninas, quando não impedidas/os, brincam juntos, usam os mesmos brinquedos, constroem brincadeiras e perpassam todos os espaços, o que comprovei não só durante as observações, durante a pesquisa, mas também em vários momentos, durante a minha experiência docente.

Observando os discursos sobre gênero e sexualidade que permeiam a instituição de Educação Infantil, percebo que os corpos infantis são alvo de constante vigilância. Por meio da marcação binária, são instituídas formas de ser através de posturas, roupas, brinquedos, brincadeiras, realização de atividades, gostos e preferências, que vão tecendo a existência dos sujeitos desde a infância.

Assim, meninos e meninas recebem tratamentos diferenciados, instituindo, mesmo que de maneira sutil, uma segregação entre as crianças.

Considera-se que para as crianças as limitações e privações impostas à sua expressividade corporal, além de restringir sua autonomia, restringe também suas capacidades e possibilidades de experimentar corporalmente gestos, movimentos, expressões e linguagens da cultura na qual estão inseridas. (BUSS-SIMÃO, 2008, p. 02).

Estas condutas e atitudes acabam legitimando a educação sexista, machista, racista, misógina e homofóbica, desencadeando, nas crianças, sentimentos de inferioridade e frustração que acarretarão consequências por toda sua vida. Prova disto é que, ao ouvir que homem não chora, que homem não precisa realizar os serviços domésticos, por exemplo, tais ideias são rechaçadas de imediato pelas professoras, sem, no entanto, levar em consideração o fato de que esse homem machista cresceu ouvindo tais frases, sendo separado das meninas. É notória, então, a força que a linguagem carrega na constituição das subjetividades.

O discurso da professora Emília, ao explicitar a forma como organiza as crianças, para se apropriarem da brinquedoteca, difere daquele emitido quando perguntei, inicialmente, se havia separação das meninas e dos meninos neste espaço¹⁷. A contradição mostra como é naturalizada a cisão entre meninos e meninas, a qual deixa de ser uma demarcação binária e passa a assumir o status de estratégia de organização.

A língua exerce grande poder, nos discursos das professoras, que, por muitas vezes, ao se referirem às crianças, usam o pronome “eles”. Para a língua portuguesa, o masculino inclui a todos, porém, nessa lógica, o feminino é “incluído” partindo da exclusão, da invisibilidade. Dessa maneira, as meninas são separadas, invisibilizadas. Essa maneira de agir produz efeitos e sentidos da superioridade masculina, só eles existem na língua e no dia a dia nas instituições são separados do contato com as meninas, não tendo a oportunidade de vivenciar experiências com elas, que possam resignificar essa visão. O fortalecimento do uso do termo criança, para nomear os sujeitos que frequentam as instituições de Educação Infantil, ganha outra dimensão, a de incluir realmente todas e todos que ali estão.

A língua é um campo de poderes. No uso exclusivo do masculino, vamos apagando o feminino das histórias. As meninas vão se constituindo sem representatividade, e os meninos são levados a perceberem que somente eles têm “importância”, uma vez que as meninas são incluídas na exclusão. Só eles aparecem nos discursos. Pensar na língua, na forma como as

¹⁷ Na primeira roda de conversa, realizada no dia 08/05/2018, perguntei para as professoras se havia divisão das crianças, entre meninos e meninas, para brincarem na brinquedoteca. Todas disseram que não havia.

crianças são tratadas, como são separadas, permite que os subalternos falem, apareçam. É por isso que fazer a crítica à moral predominante na sociedade ocidental causa tanto pânico, como salienta Butler (2013), posto que nada mais será como antes, quando visto sob as lentes que os estudos feministas proporcionam: como professoras e professores, olharemos para as opressões e como elas ocorrem, no sentido de desnaturalizá-las ao historicizá-las.

2.2.1 Todos os brinquedos são para todas as crianças? Masculinização e feminilização dos corpos infantis

Para iniciar esta seção, trago uma declaração da professora Anastácia, extraída de uma roda de conversa:

Anastácia: Essa semana chegou uma criança querendo beijar os demais à força, pegar mesmo, queria beijar, batia se não deixasse. Aí, eu falei com o pai, o pai chegou, eu falei: “Olha, conversa com ele, explica para ele que só pode beijar se a pessoa deixar! [...] Hoje ele bateu em um colega porque não deixou beijar.” Aí, o pai abriu o maior sorriso: “Tá beijando é, professora? Tá beijando?”. Eu falei: “É!”. Aí, ele, com aquele maior sorriso, eu falei: “Só que é o seguinte... É assim, ele não sabe diferenciar menino e menina, então, ele bate nos meninos querendo beijo, bate nas meninas.”. “Aí, não, né? É doido!?” - o pai falou. Aí, no outro dia, ele chegou: “Professora, eu conversei com ele. Pode perguntar.” [...].
(Primeira roda de conversa, 08/05/2018).

A professora Anastácia reporta-se a assunto quando discutíamos as brincadeiras proibidas e falamos sobre as crianças que se beijam. Nesse excerto, no discurso do pai, trazido pela professora, não há a preocupação se seu filho está “beijando as crianças à força”, ao contrário, saber que seu filho beija é, inicialmente, motivo de orgulho, porém, ao ser informado que o menino beijava todas as crianças, meninas e meninos, reage, dizendo: “Aí, não, né? É doido!?”. Ou seja, a situação ganha outra conotação e o beijo do menino precisa ser corrigido, o menino precisa aprender quem ele pode beijar (meninas, obviamente), independentemente de ser à força ou não. O comportamento agressivo não merece repreensão, já o beijo em outros meninos deve ser censurado pelo pai. A partir desse discurso, começamos a discutir quais as masculinidades e feminilidades são construídas.

Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e *justificar* – a desigualdade social. É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa

sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2014, p. 25, grifos da autora).

Modelos de feminilidade e masculinidade fazem parte de nossa sociedade, com base em uma ontologia que se universaliza: homem, heterossexual, rico, adulto, produtivo para o sistema capitalista, cristão. Dessa forma, é imputada às crianças uma heteronormatividade, que assujeita outras formas de existir que estão fora dessa ontologia. A aprendizagem dessas performances, que produzem o gênero, faz parte do cotidiano, e, desde bem pequenas, as crianças, na relação com os adultos e com outras crianças, passam por processos de feminilização e masculinização.

Em nome da preservação da inocência e do desenvolvimento normal, cada gesto, palavra, brincadeira que a criança manifeste, e que não vá ao encontro do adulto ideal, é coibido.

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras interagem com elas. Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los ‘mocinhas’ ou ‘moleques’. (FINCO, 2010, p. 130, grifos da autora).

Ao serem assim separadas e ensinadas que existem brinquedos de meninos e brinquedos de meninas, as crianças passam por processos que vão inscrevendo em seus corpos, quais os comportamentos desejados e esperados para meninos e meninas, homens e mulheres. Por conseguinte, comportamentos e características são naturalizados.

Antes de irmos para a brinquedoteca, pergunto para as crianças do que elas irão brincar. Há várias respostas: as meninas, em sua maioria, respondem que irão brincar com as bonecas ou na casinha.

Minnie: Vou brincar com as bonecas, de mamãe e filhinha.

Vitória: Eu também, você deixa brincar com você, Minnie?

Cinderela: Vou brincar na casinha.

Esta é a resposta de várias meninas. Como somente elas estão respondendo, pergunto diretamente para os meninos do que eles irão brincar.

4 Braços: Carrinho.

Batman: Com os dinossauros.

Sandra: Algum de vocês vai brincar na casinha?

Meninos: Não! (risos).

Sandra: Por quê?

Batman: Porque é brincadeira de menina, e tem as brincadeiras de meninos.

Sandra: Então, os meninos não vão à casinha?

Alguns meninos dizem que irão, porém, outros dizem que não, inclusive o Batman. Pergunto para as meninas:

Sandra: E se não tiver mais bonecas na brinquedoteca, vocês irão brincar de quê?

Meninas: Nos quebra-cabeças.

Minnie: Eu vou montar só um quebra cabeça, e ficar sentada, sem fazer nada. (Caderno de campo, observação do dia 22/05/2018)

Nessa narrativa, há alguns pontos que merecem ser levantados. Sentados em roda, dirijo-me a todas as crianças, mas são as meninas que respondem primeiro. Faz parte dos nossos discursos de adultos afirmar que as meninas falam mais, que se envolvem mais, que aprendem mais rápido que os meninos. Naturalizamos esses comportamentos como sendo inerentes às meninas/mulheres, entretanto, não pensamos nos discursos que circulam na escola, recorrendo “primeiro as meninas”.

Práticas que separam as crianças, conforme apontam Daniela Finco e Fabiana Oliveira (2011), contribuem para que masculinidades e feminilidades sejam reverberadas e constituam as formas que as crianças se veem no mundo.

Em nossa sociedade, as atividades e experiências diferenciadas para homens e mulheres, meninos e meninas, explicitam padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica e racista, que se articulam para a construção bipolarizada do feminino e do masculino, do branco e do negro, bem como para a castração do sentido de totalidade dos corpos. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 68).

Projeções sociais que colocam a maternidade e os cuidados domésticos como destino das mulheres aparecem nos discursos de meninas e meninos. As brincadeiras que as meninas querem realizar trazem esses sentidos, enquanto as dos meninos se afastam deles. Os discursos mostram os lugares demarcados para os meninos e para as meninas, conforme afirma Jeffrey Weeks (2000):

Nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder [...] Os códigos e identidades sexuais que tomamos como dados, inevitáveis e ‘naturais’, têm sido frequentemente forjados nesse complexo processo de definição e auto-definição, tornando a

moderna sexualidade central para o modo como o poder atua na sociedade moderna. (WEEKS, 2000, p. 42, grifo do autor).

Outro aspecto que levanto é como os discursos das crianças apresentam uma divisão dos brinquedos e das brincadeiras. Provocadas a pensar na impossibilidade de ter o brinquedo que imaginou brincar, as meninas não veem alternativa que não seja os quebra-cabeças. Preferindo ficar sentadas, sem fazer nada, algumas meninas sequer cogitam brincar com os brinquedos que acreditam pertencer aos meninos. Dessa forma, “[...] nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (BUTLER, 2017a, p. 161). A normatização das crianças faz com que não vejam a possibilidade de borrar a fronteira, produz masculinidades e feminilidades, mostrando como o lugar da mulher e do homem em nossa sociedade é bem delimitado.

Saci Pererê: Eu passei a observar depois que você veio para cá, mais atentamente, é que, parece que essa divisão entre os meninos e as meninas é muito marcada, na turma de cinco anos, né? Que é minha maior experiência. As brincadeiras das meninas, ontem e hoje, eu observei mais, elas são brincadeiras mais cautelosas, são brincadeiras mais domésticas, são brincadeiras mais silenciosas. Os meninos não, os meninos são sempre mais, as brincadeiras que eles constituem na sala são mais agitadas, são mais movimentadas, mais barulhentas. Igual a gente estava conversando aquele dia, é a construção cultural mesmo, tá posto para eles. Então, se a gente pensa em masculinidades e feminilidades, o menino é aquele sujeito ativo, que se movimenta, que tem mais autonomia, as meninas não, as meninas sempre procuram os cantinhos, elas vão lá e se acomodam na sala, elas brincam mais silenciosamente, com mais cautela, eu tenho percebido isso agora. (Terceira roda de conversa, 29/05/2018).

Nesse discurso, noto a marca da intervenção da pesquisa, as discussões das rodas de conversa vão guiando o olhar das professoras em relação aos fazeres das crianças, essa metodologia de pesquisa permite que as práticas sejam problematizadas. Ao observar mais atentamente, a professora percebe as diferenças que existem nas formas como as crianças brincam. A professora Saci Pererê já trabalhara anteriormente com essa turma, quando as crianças tinham três anos, e afirma que, hoje, elas brincam diferente. Quando menores, argumenta a professora, brincavam juntas, compartilhavam brinquedos, sem distinções. Cotidianamente, as crianças são envoltas em discursos carregados de estereótipos, que buscam definir como é ser menino e ser menina. Nesse sentido, Finco e Oliveira (2011) afirmam que os estereótipos destinados a meninas/mulheres e meninos/homens:

[...] podem levar a um prejulgamento, configurando-se como um preconceito relacionado a certos grupos e conseqüentemente a uma conduta que pode

violam os direitos de outras pessoas baseados em critérios de raça, sexo, religião, gerando a discriminação. Os estereótipos são uma maneira de ‘biologizar’ as características de um grupo. É uma generalização de características subjetivas para um determinado grupo, no caso dos estereótipos negativos, impondo-lhes o lugar de inferior, o lugar de incapaz. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 70, grifo das autoras).

Em seu discurso, a professora Saci Pererê expõe que as masculinidades e feminilidades, constituídas nas brincadeiras, vão separando as crianças, conduzindo-as para os lugares socialmente esperados para homens e mulheres em nossa sociedade. A mulher passiva e o homem ativo se desenham na maneira como as crianças vão se organizando. Finco (2010) afirma que as distinções entre meninos e meninas são biologicamente perceptíveis, porém as formas de ser meninos e meninas, homens e mulheres não são fixadas nas características biológicas.

Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. (FINCO, 2010, p. 122).

As crianças ecoam o que vai sendo repetido no seu dia a dia, porém, em muitos momentos, nas brincadeiras elas transgridem tudo isso que está posto e ressignificam esses discursos.

Harry Potter: [...] Fui ler um pouco para compreender essa questão do gênero. Eu acho importante, porque eu via na minha sala, ano retrasado, em 2016, que estava com turma de cinco, os meninos gostavam muito, que tinha um cantinho da beleza na sala, e o cantinho da leitura, então, no cantinho da beleza tinha coisas de menina, vamos dizer assim, né? Então, eu tinha salto alto, bolsa, batom, esmaltes, não tinha as coisas ditas de menino, eu não tinha gravata, ou alguma coisa assim, eu tinha uma camiseta de futebol, do Brasil, e os meninos amavam usar salto. Então, eles usavam o salto, eles passavam esmalte [...] eles ficavam um pouco inibidos, então eles pegavam, e iam para o cantinho, aí, no cantinho eles pintavam e tal, aí depois eles iam brincar, ou eles pintavam, ficavam um pouco e corriam para o banheiro: “Professora, eu posso ir para o banheiro?”, para poder tirar, aí passavam o batom e corriam para o banheiro para poder tirar.

Sandra: Tinha alguma fala para que eles não fizessem? Alguém que questionava? Alguma outra criança?

Harry Potter: Não! Às vezes, tinha riso de meninas: “Ah, ele tá de salto, Hahahaha!”

Sandra: As meninas?

Harry Potter: As meninas apontavam, os meninos não. Aí, um gostava muito de colocar o salto, colocava bolsa, ele desfilava na sala, ano passado também tinha um que adorava também. Os meninos adoram usar o salto, acho que é porque não podem, né? Quer experimentar para ver como que é isso, e aí eles usavam bastante.

(Entrevista realizada com a professora Harry Potter, 18/04/2018).

Fica visível como as transgressões fazem parte do cotidiano da escola, as crianças desejam borrar as barreiras que são impostas, quando há maior porosidade nessas barreiras, meninos e meninas representam papéis diversos em suas brincadeiras. Essas formas de brincar, de se expressar, que borram a fronteira, demonstram o investimento que existe para marcar lugares distintos para meninos e meninas, homens e mulheres, em nossa sociedade.

[...] características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade, considerada dominante em nossa sociedade e à feminilidade, tradicionalmente atribuída às mulheres, são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas nos corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos. (FINCO, 2008, p. 01).

O discurso da professora Harry Potter traz outra característica: não são todos os brinquedos que são para todas as crianças, uma vez que os meninos, ao brincarem com os “saltos”, chamam a atenção das meninas, que riem dos meninos que borram a fronteira do que é esperado para o masculino. As crianças, portanto, ecoam o discurso do adulto e salientam o abjeto.

A professora Harry Potter, em seu discurso, sinaliza que os objetos dispostos no cantinho da beleza são para o uso de todas as crianças, o que difere do argumento da professora Dandara, que não acha “legal” um menino passar batom, mesmo que este esteja no cantinho da beleza da sala. Assim, é possível perceber como o interior da instituição é um campo de disputas entre as diferentes concepções de infância e direito das crianças.

Em contrapartida, quando meninas/mulheres não seguem os padrões de gêneros impostos socialmente para o feminino, elas são cobertas de estereótipos. A menina machona, a mulher desequilibrada, independentemente de ter ou não a sexualidade e o desejo alinhados com seu sexo biológico, é aquela que não segue o padrão de feminilidade, que não é “meiga” e “delicada”, que não almeja a maternidade, ou que, quando é mãe, significa a maternidade de forma não romantizada. Essa mulher também é vista como “diferente”, precisa ser taxada, ridicularizada. A heteronormatividade conduz a forma de ser e existir de meninas e meninos, mulheres e homens, a despeito da sexualidade e do desejo, demonstrando como a matriz de inteligibilidade que alinha sexo-gênero-desejo, guia a forma como a norma é constituída.

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. (FINCO, 2010, p. 131).

Para que a norma seja incorporada, o abjeto é apresentado, e, por consequência, as brincadeiras que não são binárias, que ultrapassam as fronteiras, geralmente, nas instituições de Educação Infantil, são apresentadas como a abjeção, mesmo partindo do desejo e vontade exclusiva da criança.

Discutir gênero e infância é olhar além do corpo biológico e de um par binário e unívoco, percebendo como os discursos sociais marcam os corpos, já que os modelos de feminino e masculino ideal são constituídos social e historicamente. Assim, o gênero precisa ser encarado como uma performance, de modo a não ser visto apenas como uma construção cultural, uma vez que ele é efeito de poder, a citação da norma.

Para poder operar, las normas de género requieren la incorporación de ciertos ideales de femineidad y masculinidad, ideales que casi siempre se relacionan con la idealización del vínculo heterosexual. En este sentido, la performativa inicial: ‘Es una niña!’ anticipa la eventual llegada de la sanción, ‘Os declaro marido y mujer’. (BUTLER, p. 325, grifo da autora).¹⁸

O entendimento do gênero como performativo subverte a ordem que o naturaliza, posto que este perde o caráter de ser apenas a expressão de uma masculinidade e uma feminilidade hegemônica, inteligível e biunívoca. O gênero como performance, ao reiterar a norma, não a repete como uma imagem estanque, há escapes, atravessamentos, fronteiras são borradas.

Assim, a performance reitera a norma, mas, ao mesmo tempo, a questiona, uma vez que na reiteração da norma a dissidência pode aparecer. O gênero como performance é discursivo, uma ideia que “permite-nos, de fato, falar em expressões de gênero, subvertendo o conceito de gênero colado à identidade e o libertando das amarradas dos dualismos explicativos (natureza e cultura) e dos binarismos (masculino e feminino)” (SOUZA, 2017, p. 29).

¹⁸ Em tradução minha: “Para operar, as normas de gênero exigem a incorporação de certos modelos de feminilidade e masculinidade, quase sempre relacionados à idealização do vínculo heterossexual. Nesse sentido, o performativo inicial: ‘É uma menina!’ anticipa a eventual chegada da sanção, ‘Eu os declaro marido e mulher’. (BUTLER 2015, p. 325, grifos da autora).

Constituir feminilidades e masculinidades, alinhadas à correspondência sexo-gênero-desejo, assujeita tanto as meninas como os meninos. Dizer que há só uma maneira correta de ser, afeta ambos. Podem as crianças pensar em outros modos de existir? Podemos, através das brincadeiras das crianças, forjar outras formas de ser menino e menina, homem e mulher?

2.3 Infância e precariedade: o discurso da proteção assujeitando a infância

Como declara Haraway (2004, p. 220): “não ter a propriedade do eu é não ser sujeito e, portanto, não ter capacidade de atuação”. Partindo das perspectivas feministas, então, é preciso revolucionar a forma de olhar a criança, pois assim seremos sensíveis a ouvi-las. Segundo Sonia Kramer (2007, p. 26), precisamos “forjar outro olhar à infância, e não apenas sobre ela”.

As discriminações etárias colocam a criança num lugar de incapacidade, de vulnerabilidade, que precariza sua existência, fazendo com que os discursos de proteção ganhem vulto. As visões adultocêntricas sobre as crianças contribuem para a manutenção das desigualdades sociais. A esse respeito, Flávio Santiago e Ana Lúcia Faria (2018) afirmam que:

Os mesmos fundamentos éticos que justificam as desigualdades de gênero alimentam por outras vias a segregação por idades, construindo relações coloniais, em que se toma como referência o adulto, masculino, branco, heterossexual e cristão. Por essa razão, muitas vezes a permanência da violência aparece menos como um problema e mais como ‘a maneira como as coisas são’, criando um ambiente propício para valores e práticas que tenham como norma a manutenção do poder hetero-patriarcal. (SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 261, grifo do autor e da autora).

A ideia romantizada da infância, que concebe a criança como inocente, faz com que alguns assuntos lhe sejam “proibidos”. Em nome da proteção da criança, negam-se as experiências das crianças com a sexualidade, partindo da premissa de que, ao tratar desse tema com a criança, existe o risco de macular a sua inocência, o que contribui para a criação de uma imagem assexuada da infância.

Ao olhar a historiologia proposta por Costa (2004), é possível observar que a ideia romantizada da infância surge num momento em que a proteção da criança não era uma realidade no Brasil. As taxas de mortalidade infantil eram altas, assim, os discursos que afirmavam que a criança ao morrer vira um “anjinho no céu” confortavam as mães ao ponto de comemorarem a morte prematura das crianças.

Das pinturas de crianças como anjos, analisadas por Ariès (2014), às crianças que ao morrerem se “tornam” anjos, fica bastante evidente a forte influência da Igreja em sacralizar a imagem da criança como “signo de pureza e inocência” (COSTA, 2004, p. 160). Assim, as crianças “anjos” eram um modelo de perfeição, enquanto o adulto representava a alma corruptível.

O “anjo” que circulava na vida da Colônia¹⁹ (COSTA, 2004) continua evocado nos dias de hoje. O binômio criança-inocência baliza as relações entre crianças e adultos.

Decorrem desse binômio infância-inocência concepções que produzem valores, práticas sociais e políticas, as quais circunscrevem as relações entre crianças e adultos. Acoplada ao conceito de infância está, também, a produção de uma moral sexual, que começa a ganhar notoriedade na sociedade ocidental europeia no século XVII (ARIÈS, 1981), de modo a fazer da sexualidade das crianças o mais importante divisor de águas entre infância e vida adulta. (SALGADO; SOUZA; WILLMS, 2018, p. 37).

O discurso de proteção à criança, que se popularizou a partir das teoria higienistas, no início do século XIX, teve como maior objetivo exterminar a diferença, como as relacionadas à raça, sexualidade e gênero, uma vez que, “a meta de todo esse arsenal moralizador era a criação, nos educandos, de uma ética compatível com as mudanças econômicas. Pelo menos dois aspectos desta ética são visíveis nas prescrições higiênicas: a aceitação do valor do trabalho e o respeito à propriedade privada” (COSTA, 2004, p. 201), características que marcam as propostas dos movimentos conservadores atuais.

O adulto, valendo-se de um sistema de saber-poder (FOUCAULT, 2017), normatiza o que as crianças podem dizer ou não. Assim, “nossa sociedade – sem dúvida a primeira na história – investiu todo um aparelho de discurso, de análise e de conhecimento” (FOUCAULT, 2017, p. 36), a fim de se ter total domínio sobre a sexualidade humana.

Saci Pererê: Semana passada, quando você perguntou se há brincadeiras proibidas, algumas de nós colocou ‘lutinha’, polícia e ladrão [...] como brincadeiras não aceitáveis na escola, e aí, eu estava pensando aqui... Agora que borbulhou aqui, agora... É que a gente, em algumas de nossas falas, nós colocamos o brincar... o menino... como o menino brincando de menina, como também uma brincadeira proibida, como não aceita, como errada, como o não bonito, né? Como o estranho, mas por quê? Porque que, nessas duas falas, o que eu tô colocando agora, né? Que eu pensei agora, é que brincar de polícia e ladrão, o ladrão, o não aceito, o marginal, está no mesmo patamar daquele menino que se transveste, né? Que veste aquilo que, que coloca aquilo que não é do universo que a gente diz que é do menino, estão no mesmo nível do não aceito, do excluído, do marginal. Por quê? Se eu me

¹⁹ Segundo Costa (2014), era comum as crianças circularem vestidas de anjo, nas festas religiosas da Colônia.

preocupo tanto com a família, com a opinião da família, a gente nunca vai fazer nada, esse menino nunca vai poder experimentar coisas que a escola pode fazer com que ele experimente. Não tô dizendo que esse diálogo não precisa acontecer com a família, essa proximidade com a família é essencial para as nossas práticas, mas eu acho que a gente tem que tomar cuidado, começar a repensar esse discurso: por que que o menino que gosta de brincar de ser menina, de ser mulher, de ser uma princesa é o não aceito? Por mais que a gente não fale nada, não faça nada, se a gente tem esse incômodo, acho que alguma coisa a gente precisa repensar. Precisa começar a pensar, porque que ele é marginalizado. É marginalização. Se esse brincar não é bem visto pela professora, pelas outras crianças, pela escola, ele está sendo marginalizado sim, minha opinião. [...] (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

Os discursos de normatização dos corpos fazem parte da nossa história social, a princípio, fundamentados num entendimento moral religioso, acompanhados, posteriormente, da patologização. Todavia, mesmo assim, não há uma resposta para o objeto. Dessa forma, vivemos nos dias atuais uma precarização da vida, que assujeita e extermina o que está fora da norma. “Afirmar que a vida é precária é afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas, e não somente do impulso interno de viver” (BUTLER, 2017c, p. 40), porém, na maioria das vezes, as condições sociais e políticas só estão disponíveis para quem se enquadra à norma.

Em seu discurso, a professora Saci Pererê deixa claro como as crianças que não obedecem ao que é esperado para elas são marginalizadas. Essa marginalização, a partir dos pressupostos de Butler (2017c), pode ser vista como a precarização da vida das crianças, uma vez que quem delega qual brincadeira tem validade e qual não tem é o adulto, consequentemente, a criança não tem chancela sobre sua escolha.

Mesmo todos os corpos sendo vulneráveis, os infantis, por conta da visão adultocêntrica, precisam ser protegidos e corrigidos, de modo que a precarização da infância se torna algo naturalizado: “precisamente porque cada corpo se encontra potencialmente ameaçado por outros corpos que são por definição, igualmente precários, produzem-se formas de dominação”. (BUTLER, 2017c, p. 53). Desse modo, os discursos de proteção decorrentes dos movimentos conservadores imputam a infância como momento de correção de tudo que desvie do que a linearidade do desenvolvimento prevê como risco para a construção do adulto ideal.

É preciso refletir, portanto, a partir das teorias feministas, já que majoritariamente quem lida com as crianças são mulheres, tanto no âmbito privado como no público. Há anos as teorias feministas afirmam que os corpos das mulheres passam por um processo de assujeitamento, fazendo com que as suas vidas também sejam precárias, mulheres e crianças estariam no mesmo patamar, porém, as crianças, por conta da visão adultocêntrica, são

compreendidas como ainda mais vulneráveis e, por isso, perdem o direito de governarem seus corpos. Conforme Butler (2013), ser governado caracteriza-se pela imposição de um modelo referente à forma de existir, recebendo, antecipadamente, as normas dentro das quais a existência é possível ou não.

A questão da vulnerabilidade do corpo infantil [...] induz à dependência das crianças perante os adultos, tem encontrado ‘eco’ no paradigma da proteção e do controle. Considera-se que a temática da conservação das crianças, arraigada ainda na concepção da vulnerabilidade física e moral como sendo característica da própria infância, traz consequências para as relações entre adultos e crianças, sobretudo pelo fato de que essas relações se traduzem em ‘poder’. Desse modo, é inegável a obrigatoriedade da proteção às crianças; todavia, os estudos da Sociologia da Infância têm posto em evidência que esse direito de proteção deve estar em consonância com os direitos de provisão e participação. (BUSS-SIMÃO, 2008, p. 11, grifos da autora)

A vulnerabilidade produz uma condição precária, que é socialmente induzida. Essa condição precária refere-se a uma produção politicamente imposta que precariza a vida, colocando determinados corpos em exposição a contextos de violência, perigo, doenças, pobreza, morte, quando estes não compartilham o mesmo pertencimento socialmente constituído (BUTLER, 2018).

O discurso da professora Saci Pererê expõe que as crianças que não seguem a norma são marginalizadas, a lei age sobre os que a transgridem, as brincadeiras precisam ser proibidas, o abjeto não pode ameaçar a ordem vigente.

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. Essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra o qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida. (BUTLER, 1999, p. 155, grifos da autora).

A vulnerabilidade da criança tem que ser vista como política e a proteção, problematizada, uma vez que a ética nos coloca em relação com o outro, num movimento alteritário.

É preciso aprender com as crianças, suas maneiras de compreender o mundo por meio da brincadeira apontam muitas possibilidades de reconstrução social, de forma mais justa e democrática. Não estou aqui evocando a inocência e projetando um mundo imaculado, mas sim olhando a infância com uma postura ética voltada para a percepção de que as crianças,

conforme apresenta Walter Benjamin (2002), transformam as quinquilharias do mundo, olham para elas de uma forma nova, veem além das aparências.

Olhar com olhos de criança não é, para mim, romantizar uma mudança social, mas sim romper com o que está posto, com o que está naturalizado, buscando outras formas de interpretar a realidade, posto que “as crianças não são aprendizes, mas são construtoras de realidades” (SANTIAGO, FARIA, 2018, p. 258).

Tal como a professora Saci Pererê diz, alguns corpos não cabem, são marginalizados, suas brincadeiras são proibidas, precisam ser reprimidos, são ameaças para a ordem natural das coisas. A infância vai sendo vista como precária, à medida que os corpos das crianças vão sendo normatizados.

Não quero dizer que as crianças não precisem de proteção, contudo, o que vejo, principalmente à sombra dos movimentos conservadores e moralistas que têm emergido com intensidade no Brasil, são as crianças sendo “protegidas” do que as afasta dos modelos sociais idealizados.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’. (BUTLER, 2013, p. 39, grifos da autora).

Em nome da proteção, a infância torna-se precária. Se outras formas de ser e existir forem forçadas, precisam ser corrigidas, de modo que as crianças vão sendo enquadradas, formatadas, em nome de sua proteção. Os discursos do direito da criança em participar das decisões são perdidos, a provisão é mínima, as garantidas por lei, geralmente, partiram dos movimentos de mulheres, como o direito da criança à creche. Sua vida é tutelada pelo adulto para que seu desenvolvimento siga um percurso reto e linear, até tornar-se um adulto desejável, e que saiba o seu lugar na sociedade.

As crianças, numa perspectiva feminista, são vistas como pessoas, cidadãos de direito, que precisam ser protegidas dos enquadramentos sociais, das violências de gênero que sofrem, dos abusos. A infância, por sua vez, não é compreendida como um momento de passagem para “modelá-las”, mas como momento de aprendizagem e de produção de sentidos com o mundo. As perspectivas feministas resgatam o direito das crianças de brincar e de interagir de forma menos hierarquizada, machista, misógina, racista, sexista e homofóbica, sem negar a sexualidade infantil, reconhecendo que as crianças recriam o mundo que as cerca.

Assim, numa relação dialógica e de alteridade, é possível olhar com elas para outras formas de ser e viver, rompendo as barreiras que as dividem.

3 BRINCAR, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL

*A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.*

*Bola amarela,
a da Arabela.*

*A do Raul,
azul.*

*Rola a amarela
e pula a azul.*

*A bola é mole,
é mole e rola.*

*A bola é bela,
é bela e pula.*

*É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.*

*A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul.*

(MEIRELES, 2002).

Rousseau investiu na teoria da educação das crianças que seriam os adultos perfeitos para o Iluminismo. A educação de Emílio e Sofia era diferenciada, como mencionado anteriormente, uma vez que a cada um se destinava determinada função social, definida previamente. A educação tinha que os encaminhar nesse inescapável trajeto de vida. Assim, a proposta deste capítulo é discutir as possibilidades para uma Educação Infantil que não se pautasse na educação de “Emílios” e “Sofias”, mas se aproxime mais das brincadeiras de Arabela e Raul.

A Educação Infantil tem um caráter único, é a etapa da Educação Básica em que o brincar guia o fazer pedagógico. Os documentos oficiais, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) ressaltam a importância das brincadeiras na educação das crianças pequenas. Os projetos arquitetônicos mais recentes preveem espaços para brinquedotecas, parques infantis. A educação das crianças em sua inteireza é o mote de vários documentos oficiais.

O brincar consiste em um dos eixos norteadores do currículo de Educação Infantil, como apontam as DCNEI (BRASIL, 2010), é uma experiência que participa intensamente do processo de constituição da subjetividade da criança e de sua produção cultural. A isso, acrescento a afirmação de Benjamin (2002, p. 85): “Não há dúvida que brincar significa

sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Nesse sentido, Gilles Brougère (2002) afirma que a cultura lúdica é constituída pelo jogo e pela brincadeira da criança, nos quais os elementos das experiências sociais das crianças enriquecem e compõem essa cultura. O brincar torna-se provocativo para o adulto, já que as crianças, muitas vezes, subvertem as regras sociais vigentes, experimentam outros lugares.

O brincar é um eixo norteador das práticas na Educação Infantil, assume o caráter de direito das crianças nos discursos reverberados no dia a dia da instituição, porém, “os intelectuais, até mesmo os radicais, têm de tomar cuidado para não reforçar os próprios modos de dominação em sua prática com os alunos. Usar um discurso de libertação não é o bastante quando nós, no fim, caímos de volta no sistema de educação bancária”. (HOOKS, 2013, p. 204).

O direito de brincar parte do respeito às experiências das crianças. Assim, ao organizar os espaços e intervir nas brincadeiras, é preciso observar quais visões de mundo o adulto está sugerindo. No brincar na instituição, a educação bancária também pode estar presente. Um brincar que as enquadra num *telos* de desenvolvimento pouco serve para a prática da liberdade.

No brincar, as crianças transgridem as normas, borram as fronteiras, experimentam outros lugares. A brincadeira permite o “era uma vez”, mas quais as “histórias” que meninos e meninas podem contar e viver no seu brincar? O que a instituição possibilita e autoriza para o brincar das crianças? As relações de gênero são percebidas nas brincadeiras das crianças?

O brincar na instituição de Educação Infantil tem um caráter intencional, educativo, não há como negar isso. Assim, ao olhar para os espaços destinados às brincadeiras infantis, como as brinquedotecas, algumas perguntas precisam ser feitas: Quais os convites para o brincar que a brinquedoteca proporciona? A organização do espaço e dos brinquedos convida a quê?

Além dessas questões, outra pergunta precisa ser feita: o que é o brinquedo, na instituição de Educação Infantil? As propostas de Educação Infantil sugerem que as crianças devem ter contato com diversos materiais para enriquecer o faz-de-conta, não ficando presas apenas aos brinquedos industrializados, uma vez que se pautam em afirmações de que “o brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza”. (BROUGÈRE, 2010, p. 13).

Nesse sentido, é possível ver no interior das instituições vários objetos que são brinquedos dentro da cultura lúdica, e que têm uso social definido. Aqui, trago à discussão um exemplo de situação que não presenciei nas observações referentes a esta pesquisa, mas que costuma fazer parte da minha prática como professora. Antes de expô-la, novamente pergunto: O que é o brinquedo na instituição de Educação Infantil? Por exemplo, ao levar um bule para a brinquedoteca ou parque de areia, as crianças brincam com esse objeto, como bule, como regador, como escavadeira, como ferro de passar roupa, até como galinha. As crianças incorporam-no na sua cultura lúdica, fazem dele um brinquedo. Partindo desse exemplo, questiono algo que esteve presente em todas as rodas de conversa: o batom. O batom, no cantinho da beleza, é ou não é um brinquedo? Ele está destinado a somente um grupo de crianças?

Discutir as relações de gênero na Educação Infantil entrecruza-se com as questões que concernem ao brincar, ao direito das crianças de brincar. A proibição de algumas brincadeiras, para algumas crianças, é tão naturalizada que algumas professoras não veem necessidade dessa discussão com elas. Mas, no dia a dia, essas questões emergem, e as brincadeiras acabam sumariamente proibidas e meninos e meninas são separados.

Sandra: Você acha que é importante trabalhar com esses temas na Educação Infantil?

Princesa: Na minha opinião, acho que é muito cedo pra eles.

Sandra: Por quê?

Princesa: Talvez eu não entenda direito o assunto. Na verdade, dependendo do assunto.

Sandra: Por que você acha que é cedo? Quando você pensa que é cedo, é cedo para falar o quê?

Princesa: Não sei se eu estou pensando só, na verdade, nas minhas crianças, que são tão pequenininhas, e você tem que abordar um assunto assim, eu acho muito cedo para eles, eu não sei se eu estou errada.

Sandra: Na outra escola, você trabalhou com as crianças de qual idade?

Princesa: De três e quatro.

Sandra: Com elas, você acha que seria possível?

Princesa: Até daria, elas compreenderiam mais.

Sandra: Com essas crianças maiores, você acha que dá para abordar esse tema de qual maneira?

Princesa: Que não seja muito pesado... Que a fala seja ideal para eles compreenderem. (Entrevista com a professora Princesa, 12/04/2018).

A preocupação de como trabalhar com o gênero na escola com crianças pequenas, salientada pela professora Princesa, foi comentada também por outras professoras. A professora Princesa, ao afirmar que esses assuntos podem ser “pesados” para as crianças, reitera outros discursos que circulam, como os dos movimentos conservadores e moralistas,

que deturpam os sentidos do trabalho com gênero na educação, voltados ao enfrentamento de violências e preconceitos, com base em um dos princípios básicos das DCNEI (BRASIL, 2010), que é o das crianças aprenderem por meio das brincadeiras e interações.

Quando as discussões sobre gênero são pautadas nas relações de poder, nas construções de feminilidades, é muito cedo para serem discutidas, mas, desde que entram na instituição de Educação Infantil, os corpos das crianças são pedagogizados, formatados para seguirem a norma, o tracejado do desenvolvimento linear.

Assim, professoras e professores, mães, pais, e responsáveis pelas crianças são levados ao pânico ao ouvir a palavra gênero. Em novembro de 2017, outdoors assinados pela Diocese de Rondonópolis-Guiratinga, pela Associação dos Ministros do Evangelho (AME) e pelo Conselho Diocesano de Leigos, com as frases “Meu filho é menino. E ponto final.” e “Minha filha é menina. E ponto final.”, foram espalhados por vários pontos da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso. Esta foi uma manifestação a favor da retirada das questões relacionadas a gênero da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A sexualidade infantil é negada, em nome da “proteção da criança”, como defendem os movimentos conservadores e moralistas que dizem “não à ideologia de gênero”, porém, o que fica implícito em seus discursos, em suas cartilhas, cartazes e outdoors é a divulgação de uma representação binária do que é ser mulher e do que é ser homem, partindo unicamente de uma visão biológica.

Tanto os discursos reverberados nos outdoors quanto o da professora Princesa apontam para a urgência de discutir esses temas nas instituições de Educação Infantil, uma vez que os discursos sociais que reagem às mudanças na forma como a sociedade é hierarquizada produzem efeitos de verdade ao se colocarem como as vozes de quem se preocupa com a educação das crianças. Assim, penetram na escola, causando pânico nas professoras e professores.

Por razões muito variadas, professores e professoras tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e de sexualidade, e suas ações, nestes campos, são balizadas por saberes que, supostamente, permitem classificar e diferenciar com certeza o que é normal e o que é desviante. Nessa direção, as escolas podem ser um exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seu currículo e sua prática a partir de um padrão único. (MEYER, 2004, p. 11).

Discutir as relações de gênero nas instituições de Educação Infantil ganha status de urgência, para que a partir dessas discussões as instituições de Educação Infantil

compreendam que são espaços de disputas e de poder. A realização de práticas que respeitem as diferenças é atacada porque tal prática entra em choque com a sociedade hierarquizada, machista, misógina, sexista e homofóbica em que vivemos, e não porque retira o direito das famílias, ao contrário disso, todas as organizações familiares são respeitadas.

O conceito de gênero passou por muitas mudanças ao longo da história, de modo que circunscrever a abordagem que sustenta esta pesquisa torna-se importante. Com base em Scott (1995), compreendo gênero como uma categoria de análise social e histórica, posto que, assim como a classe social e a raça, é uma das matrizes da organização social, política e econômica da nossa sociedade.

A partir da segunda onda do movimento feminista²⁰, com os movimentos das mulheres negras, os estudos feministas começam a discutir as intersecções entre gênero, raça, classe social, idade, a fim de descortinar os mecanismos sociais que constroem e mantêm as desigualdades, opressões e violências, tendo em vista que as relações de poder estão no cerne das opressões (HARAWAY, 2004). Esses estudos começam a considerar que as relações de gênero estão imbricadas com as relações de poder. Dessa forma, as epistemologias feministas analisam homens e mulheres enquanto categorias sociais, interseccionadas com outros marcadores, como classe social e raça.

[...] o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75, grifos da autora).

Butler (2017a) faz uma análise histórica das concepções de sexo e gênero, a fim de trazer à tona como foi construída socialmente uma ordem compulsória, que alinha sexo, gênero e desejo, de modo que o masculino e a heterossexualidade recebam status de superioridade. Convém salientar que, ao ser apontada a dualidade do sexo na perspectiva do pré-discurso, são asseguradas a instabilidade interna e a estrutura binária do gênero. Nesse sentido Dagmar Estermann Meyer (2005), afirma que:

O conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis, funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as

²⁰ O movimento feminista de segunda onda caracteriza-se por discutir as opressões femininas, tanto nas esferas públicas quanto nas privadas. Nesse movimento, o conceito de gênero ganha força nos estudos sobre as mulheres; as relações de poder construídas pela lógica binária passam a ser analisadas.

instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação. (MEYER, 2005, p. 18).

A proposta dos estudos de gênero, portanto, é problematizar o caráter compulsório da heterossexualidade (BUTLER, 2017), que impõe somente uma forma de ser e viver no mundo: a do gênero inteligível, aquele que se caracteriza pela correspondência biunívoca entre sexo, gênero, desejo e prática sexual e é o único reconhecido, legitimado e propagado nas instituições, inclusive nas de Educação Infantil, constituindo, assim, a heteronormatividade.

Partindo desses pressupostos, entendo que as discussões sobre gênero nas instituições de Educação Infantil são urgentes e necessárias, uma vez que, ao longo dos tempos, as sociedades alteraram as formas de atendimento às crianças pequenas, em grande parte por também alterarem a forma de pensar a infância, especificamente, no tocante aos aspectos do desenvolvimento infantil, do pensamento, das capacidades de aprendizagem e necessidades específicas das crianças até cinco anos de idade. Assim, pensar a infância numa perspectiva feminista requer que o atendimento às crianças em instituições de Educação Infantil seja mais democrático e menos hierarquizado.

Conforme afirma Castro (1999), entendo que as discussões sobre gênero nas instituições de Educação Infantil precisam fazer parte dos currículos, visto que o atendimento às crianças nas instituições educacionais se utiliza dos pressupostos da psicologia do desenvolvimento para guiar seus currículos e os fazeres cotidianos, uma vez que a imagem da infância é forjada por inúmeros especialistas, que, na maioria das vezes, balizam a infância como apenas uma etapa de preparação para a vida adulta. Assim, as instituições escolares ganham a função de formatar as crianças para forjar o adulto ideal, desconsiderando as relações de gênero que ocorrem no seu interior.

[...] o processo de escolarização da infância trouxe consigo *a infância sob medida*, num duplo sentido: em primeiro lugar, a relação de uma infância segundo os cânones do saber ‘especializado’, alinhada dentro de balizamento psicométrico relativo às habilidades e aptidões, ou seja, uma infância específica no seu trajeto; em segundo lugar, uma infância cujo trajeto estava especificamente prescrito e explicitado, onde algumas sequências seriam melhores do que outras; enfim, uma infância normatizada. (CASTRO, 1999, p. 32, grifos da autora).

Foucault (2017) ajuda a compreender como, na escola, as relações de poder e saber se articulam e organizam, e como esta se constitui num forte instrumento para a manutenção do

status quo. No interior da instituição, teorias como as de Rousseau, elaboradas no século XVIII, que defendem uma educação diferente para meninos e meninas, Emílio e Sofia, ainda são presentes. Não há mais os manuais impressos, porém, como pondera Ruth Sabat (2008), há a normatização das formas de comportamento adequadas, dos brinquedos permitidos, das brincadeiras diferenciadas para meninos e meninas.

[...] é precisamente a representação que nos permita relacionar a educação com a produção de identidades. No caso específico das identidades de gênero e sexuais, tais elementos ensinam modos específicos de feminilidades e de masculinidades; ensinam formas corretas de viver a sexualidade; ensinam maneiras socialmente desejáveis para os sujeitos levando em conta o sexo de cada um, de acordo com os modos por meio dos quais tais identidades são representadas. (SABAT, 2008, p. 98).

As relações das crianças na Educação Infantil configuram-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, é lá que a maioria tem a oportunidade de estar num ambiente social não familiar, onde passam a conhecer e aprender os sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais (FINCO, 2010).

A história da educação no Brasil, devido, principalmente, a sua colonização pelos europeus, conforme considera Moysés Kuhlmann Jr. (2001), é marcada pelo caráter moralizador e de correção, visando o convívio harmonioso nessa nova sociedade colonizada. Os traços dessa pedagogia ainda são notórios, inclusive na Educação Infantil, em que, muitas vezes, a escuta das crianças não é uma prática considerada importante, deixando claro que as marcas do adultocentrismo, característico da educação para a moral e correção, estão vivas até os dias atuais. A disciplina do corpo e da mente das crianças é um dos maiores objetivos da prática educativa. Assim, ainda reproduz-se a educação do século XVIII.

Kuhlmann Jr. (2001), ao tratar da Roda dos Expostos²¹, que funcionou no Rio de Janeiro de 1730 a 1943, esclarece que o atendimento da criança pequena em instituições possuía caráter assistencialista e de proteção dos “desvalidados”. Esse atendimento é oferecido por instituições de natureza privada, filantrópica ou religiosa. Porém, em São Paulo, na década de 1930, os Parques Infantis, vinculados ao Departamento Municipal de Cultura, nesse período, dirigido por Mario de Andrade, fugiam deste padrão.

²¹ A Roda dos Expostos consistiu num mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos, para serem cuidados por instituições de caridade, sendo que no Brasil essas foram as primeiras instituições responsáveis pelo cuidado não doméstico das crianças. As crianças abandonadas na Roda, geralmente, eram filhas de homens brancos casados, que mantinham relações sexuais com as mulheres negras escravizadas. Assim, para que a família tradicional não fosse abalada, recorria-se ao abandono.

No ano de 1943, a infância é contemplada na lei, com a previsão de construção de berçários em empresas para os filhos e filhas das mães trabalhadoras. Só a partir de 1964 que retorna à cena legislativa. No governo militar, mesmo com a criação de alguns programas, a ideia de creche como equipamento de assistência à criança carente delinea a forma de atendimento às crianças.

Na década de 1970, o atendimento das crianças pequenas começa a receber um caráter educacional, diante da preocupação com as altas taxas de analfabetismo e reprovação. Assim, o atendimento das crianças de quatro a seis anos desvincula-se um pouco da assistência física e passa à intelectual, com o propósito de que a pré-escola prepare as crianças para o ensino fundamental, compensando o “déficit intelectual” das crianças das camadas populares.

No fim dessa década, as políticas de atendimento começam a passar por modificações, ocasião de maior agitação dos movimentos feministas; o feminismo radical e o feminismo negro questionam as estruturas do próprio movimento. No Brasil, os maiores clamores para a ampliação do atendimento das crianças e a discussão do caráter educacional dessas instituições partem, sobretudo, dos movimentos das mulheres trabalhadoras, que cobram condições para poderem adentrar no mercado de trabalho.

A década de 1980 é marcada pela efervescência dos movimentos sociais, que culminam com o fim do período militar no país. Assim, do ano de 1985 a 1988, um campo de disputas é desenhado, em meio a embates para que a Constituição Federal democrática conseguisse abarcar minorias. As crianças não ficaram fora dessa disputa e são defendidas, principalmente, pelos movimentos feministas.

Assim, no cenário nacional, mudanças significativas na legislação são perceptíveis no que diz respeito à criança, ao longo da história, que passa a ser vista como sujeito de direitos. Dentre eles, destaca-se o direito à educação desde a primeira infância, apresentado pela primeira vez na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988).

Em nossa Constituição, é nítida a influência da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), como observamos no Art. 227 (BRASIL, 1988), mesmo tendo sido promulgada um ano depois, a Convenção é um documento que começou a ser discutido desde 1979, ocasião em que a Assembleia Geral das Nações Unidas decretou como “Ano Internacional da Criança”, instituindo encontros anuais de 1980 a 1989, quando foi publicado o referido documento.

Com o Art. 227 da CF, abrem-se as discussões sobre os direitos das crianças e adolescentes, o que culmina, em 1990, conforme salientam Fúlvia Rosemberg e Carmem

Lúcia Sussel Mariano (2010), com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), comprovando sua ratificação pelo Brasil.

Para a educação da criança pequena, a CF também foi um marco histórico, a partir dela a Educação Infantil passou a fazer parte da pasta da educação. Maria Amélia de Almeida Teles (2018b, p. 167) considera que, “a proposta de colocar a creche na educação era uma forma de ampliar os horizontes políticos em relação às necessidades das crianças pequenas, à sociabilidade, à afetividade, ao seu desenvolvimento social, físico, emocional, afetivo e intelectual.” Para a autora, desde a promulgação da CF até os dias atuais, foram implantados vários programas para ampliar e manter a rede de Educação Infantil, uma vez que “creches foram incorporadas tanto pelas políticas sociais articuladas com ações de aumento de renda das famílias de extrema pobreza, como nas políticas de igualdade de gênero” (TELES, 2018b, p. 168).

A forma de se pensar a infância e a educação vai sendo guiada, então, pelos pressupostos apresentados pela Convenção, e, em 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja importância para a Educação Infantil é sublinhada por Ana Lúcia de Faria e Marina Silveira Palhares (2005), uma vez que a coloca como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Com isso, as instituições que atendem a criança pequena deixam de ser vinculadas à assistência e/ou saúde e passam a ter, em todo o território nacional, o caráter educativo.

As DCNEI são fruto das lutas pela qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças, e contam, em sua elaboração, com uma grande participação dos envolvidos na educação da criança pequena, que se dedicam a discutir as preocupações e anseios em relação a esta etapa da Educação Básica. Desse modo, as DCNEI são o reflexo dessas discussões, tendo sido o documento aprovado por meio da Resolução nº 05 de 17/12/2009 MEC/CNE/SEB, com a finalidade de orientar as instituições de Educação Infantil no desenvolvimento, articulação, organização e avaliação de seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2010).

A criança é compreendida, nas DCNEI (BRASIL, 2010), como uma pessoa de direitos, que precisa ser respeitada em suas singularidades, em sua diversidade social, cultural, econômica, de gênero, étnica, religiosa, bem como em seus modos particulares de expressão e significação, seja brincando, narrando, imaginando, fantasiando, observando, pensando, interpretando, interagindo, experimentando ou produzindo culturas. Nesse sentido, Adriana Alves da Silva e Elina Elias de Macedo (2018, p. 148) consideram que a Educação Infantil

precisa ser defendida como uma “política social em um território de desestabilização da divisão sexual do trabalho, no âmbito de constantes reflexões e práticas que apontam a indissociabilidade dos conceitos de cuidar e educar”.

A definição de criança apresentada nas DCNEI assemelha-se com as concepções dos/as estudiosos/as da Sociologia da Infância, que as veem como atores sociais, possuidores de competências, que são ativas diante de seu próprio mundo, não sendo passivas às estruturas sociais.

No entanto, vivemos na atualidade uma situação bastante contraditória, visto que, ao mesmo tempo em que o movimento feminista avança e conquista espaços, tem aumentado a pressão dos conservadores que atuam para reverter muitos dos avanços nas conquistas femininas, e que demandaram muita luta, como as relacionadas aos direitos da mulher ao mercado de trabalho e ao direito da criança por creches. Conforme relata Elizabeth Macedo (2017a), o foco central dos políticos conservadores é eliminar todas as conquistas obtidas nos governos anteriores, que foram alcançadas inclusive com as pressões das entidades representativas

As práticas nas instituições de Educação Infantil, suas práticas e rotinas, conforme preconizam as DCNEI (BRASIL, 2010), precisam ser pensadas com as crianças e não somente para as crianças, sabendo de seus limites, porém, sem subjugar-las à lógica do adulto. É preciso, desse modo, estabelecer uma educação pautada no respeito às diferenças, antirracista, antissexista e democrática.

O feminismo pode contribuir para uma educação sem estereótipos de gênero, de raça, de classe social, em que as crianças possam se expressar sem terem que se assujeitar ou seguir modelos, normas que as aprisionam. As perspectivas feministas, enquanto posicionamento político, ético e estético, podem fornecer uma lente para que nós, professoras e professores, olhemos as desigualdades, as separações, os estereótipos que permeiam nossos discursos educativos, a fim de buscar a superação destes.

É preciso olhar para as instituições de Educação Infantil sabendo que são resultado de muita luta, posto que vivemos em um momento de nossa história, no qual não só querem apagar toda a participação popular da democratização pela qual o país passou após 1985, como também negam que, no período de 1964 a 1985, o país tenha vivido sob um regime instaurado por um golpe militar. Essa negação mostra, conforme aponta Butler (2017c), que não viver o luto coletivo tem origem no desejo de apagamento de vidas que, dentro dessa lógica, não importam. Negar toda a barbárie vivida, todas as mortes e torturas, todo o

silenciamento é afirmar que tudo isso é banal, sem importância. Vidas foram/são ceifadas, subjetividades esfaceladas, porém são tidas como não passíveis de luto.

Esta última década (a partir do ano de 2010) vem sendo marcada por fortes reações conservadoras e moralistas. De acordo com Regina Facchini (2018), o que historicamente foi construído até os anos 2000 e consolidado na primeira década do novo milênio vem sofrendo ataques ferrenhos de movimentos conservadores, que se entranham na sociedade em todas as instâncias, ao ponto de serem realizadas manifestações populares reivindicando que se retirem os direitos, arduamente conquistados, das legislações que regem a educação, por exemplo. A redemocratização que o país viveu nos anos de 1980 tem sido fortemente ameaçada, pelos movimentos conservadores que insistem em apagar as outras formas de ser e viver.

Em meio a esse panorama, a educação de qualidade social, em todos os níveis, também vem sendo ameaçada. Com isso, torna-se fundamental, mais do que nunca, que o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil seja pautado nas DCNEI (BRASIL, 2010), respeitando o direito de todas as crianças, centrado no interesse delas, superando uma concepção pedagógica adultocêntrica, o que só será possível por meio da valorização da participação, da escuta de seus desejos e compreendendo as suas experiências e os modos como elas se veem no mundo e o reinventam.

Partindo desta reflexão, é notório que a Educação Infantil precisa estabelecer relações horizontais, por meio do diálogo, de forma que a infância não seja mais vista como tempo de espera para a vida adulta, sem esquecer que sua história é marcada por relações de gênero, das lutas das mulheres. Lembro que em Rondonópolis, como mencionei anteriormente, a primeira instituição municipal de Educação Infantil surgiu em 1983, em atendimento à demanda de mulheres trabalhadoras, que reivindicaram o direito de ter um lugar adequado para deixar os seus filhos e as suas filhas enquanto trabalhavam. Essa participação da luta por creches, muitas vezes é esquecida como uma bandeira de luta do movimento feminista, e essa luta aproximou o movimento feminista brasileiro, oriundo das mulheres de classe médias, das mulheres das classes trabalhadoras.

A história da Educação Infantil brasileira é imbricada com os movimentos feministas, desde a luta pelas creches, públicas e empresariais, para atendimento de seus filhos e filhas, até a bandeira de luta pela Educação Infantil de qualidade, encabeçada por mulheres, pesquisadoras que forjam outras formas de olhar a infância e as crianças. Mesmo sendo esta a etapa mais desvalorizada da Educação Básica, vista, muitas vezes, como insignificante, as mulheres estão nos departamentos das universidades abrindo espaços para que as pesquisas com as crianças aconteçam.

3.1 Educação Infantil e a normatização dos corpos das crianças

Início esta seção com a narrativa da professora Anastácia que, ao trazer suas memórias de infância, ressalta como a escola assume o papel de normatização dos corpos infantis, separando e hierarquizando as relações de gênero que ocorrem no seu interior.

Anastácia: Eu tinha uma professora que dizia: “Eu vou jogar o café quente!” Porque tinha umas meninas que se sentavam com as pernas abertas.

Neste momento, a professora Anastácia nos explicou que a sua professora levava uma xícara de café para a sala e, ao chegar e ver as meninas com as pernas abertas, dizia: “Olha o café quente!” E logo todas fechavam as pernas. (Primeira roda de conversa, 08/05/2018).

A professora da infância de Anastácia não ameaça jogar café quente nos meninos que estavam sentados de perna aberta. Tal discurso é reservado às meninas para lhes ensinar os modos como elas devem se comportar, e, caso não os cumpram, serão punidas.

En la medida en que la denominación de ‘niña’ sea transitiva, es decir inicie el proceso mediante el cual se obliga a alguien a adoptar la ‘posición de niña’, el término más precisamente, su poder simbólico, gobierna la formación de una femineidad interpretada corporalmente que nunca se asemeja por completo a la norma. Sin embargo, ésta es una ‘niña’ que está obligada a citar la norma para que se la considere un sujeto viable y para poder conservar esa posición. De modo que la femineidad no es producto de una decisión, sino de la cita obligada de una norma, una cita cuya compleja historicidad no puede dissociarse de las relaciones de disciplina, regulación y castigo. En realidad, no hay ‘alguien’ que acate una norma de género. Por el contrario, esta cita de la norma de género es necesaria para que a uno se lo considere como ‘alguien’, para llegar a ser ‘alguien’ viable, ya que la formación del sujeto depende de la operación previa de las normas legitimantes de género. (BUTLER, 2015, p. 326, grifos da autora)²².

Para Butler (2017a, p. 69), o gênero é “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.” Dessa

²² Em tradução minha: “Na medida em que a denominação de ‘menina’ é transitiva, ou seja inicie o processo pelo qual alguém é forçado a adotar a ‘posição de menina’, o termo ou, mais precisamente, o seu poder simbólico, governa a formação de uma feminilidade interpretada corporalmente que nunca se parece completamente com a norma. No entanto, esta é uma ‘garota’ que é obrigada a citar a regra para ser considerada um sujeito viável e ser capaz de manter essa posição. Então, a feminilidade não é o produto de uma decisão, mas da nomeação obrigatória de uma norma, uma nomeação cuja historicidade complexa não pode ser dissociada das relações de disciplina, regulação e punição. Na verdade, não há ‘alguém’ que respeite uma norma de gênero. Pelo contrário, esta citação da norma de gênero é necessária de modo que um é considerado como ‘alguém’, para alcançar ser ‘alguém’ viável, uma vez que a formação do sujeito depende da operação anterior de legitimar normas de gênero. (BUTLER, p. 326, grifos da autora).

forma, gênero é compreendido como uma construção histórica, social e cultural, não podendo ser limitado apenas a fatores biológicos como determinantes da forma como as pessoas se comportam. É preciso assumir que as subjetividades são construídas e marcadas por relações de poder, que têm como um de seus efeitos normatividades que deixam à margem tudo que destas se afasta. Foucault (2017) argumenta que é preciso compreender o poder:

[...] como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 2017, p. 100-101).

Ao observar como as relações de gênero estão sendo estabelecidas no interior das instituições de Educação Infantil, é possível perceber, como afirma Foucault (2017), que a escola “fala” de sexualidade, na medida em que os discursos vão se entranhando no cotidiano por “linhas de penetração infinitas” (FOUCAULT, 2017, p. 47) e, assim, demarcam as formas “corretas” de ser menina e menino, valorizando alguns aspectos e desencorajando outros, hierarquizando os gêneros. Com isso em mente, indago, durante a roda de conversa, se há separação dos meninos e das meninas na brinquedoteca. Grande parte das professoras diz que sim. Nesse momento, uma professora faz uma pergunta e inicia-se o seguinte diálogo:

Saci Pererê: Será de onde que vem isso? É um negócio estranho [...]. Na turma de três anos, eu não via isso, mas na de cinco anos é muito marcado.

Girassol: Na turma de três anos já tem sim, na minha turma tem seriamente [...]. Algumas professoras que têm ou já tiveram experiência em trabalhar com as turmas de três anos também concordam com essa fala.

Sandra: Vocês trouxeram a questão que as crianças, menores de três anos, brincam juntas, e que a partir de quatro, cinco anos, elas se separam. A professora Saci Pererê perguntou como se constrói isso, então, o que vocês acham?

Agatha Christie: Eu acho que é questão cultural, né? Porque, quando eles vão crescendo, eles vão tomando mais a imagem do que eles veem.

Menina Bonita: Vão se apropriando do que a sociedade vai impondo, né? [...]

Coelho Branco: Eu acho que a gente estimula muito, porque do zero a três, como foi falado, o banheiro é o mesmo, daí tomam banho junto. Agora o que a escola faz com o quatro e cinco? [...] Separa, tem o [banheiro] da menina, tem o do menino. Então, a própria escola, né? Vê que eles são maiores, a sexualidade está chegando mais, então, vamos começar a tolher eles, vamos começar a separá-los. [...]. (Primeira roda de conversa, 08/05/2018).

Este excerto demonstra o caráter de intervenção da pesquisa. A pergunta é baseada nas observações da brinquedoteca, onde percebi que as crianças brincam a maior parte do tempo em grupos separados de meninas e meninos. Pelos discursos das professoras, percebo que, no interior das instituições de Educação Infantil, a repetição de normas e atos faz com que as relações desiguais de gênero se cristalizem com o tempo e passem a ser vistas como naturais. (BUTLER, 2017a). Assumir que “é assim” ou “sempre foi assim” faz parte dos discursos no cotidiano das escolas. Pensar e problematizar as ações rotineiras abre caminhos para compreender que a instituição de Educação Infantil funciona sob a égide de dispositivos normativos de gênero e sexualidade (FOUCAULT, 2017) em sua forma de organizar os espaços e as pessoas que dele fazem uso, e, a partir disso, ir construindo formas de organização que sejam mais democráticas.

O processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades, nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa! Desconfiar do que é tomado como natural. (LOURO, 2014, p. 63).

Nessa lógica, as instituições escolares passam a enfatizar a formatação das crianças, ao invés de debater a construção social das identidades e das diferenças. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 83) afirma que “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.”

É notório que a organização da escola traz as relações de gênero, e, mais do que isso, fala de um gênero unívoco.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2014, p. 61).

Em se tratando da Educação Infantil, cabe destacar que, no âmbito das instituições educativas, se fazem presentes a hierarquização e a separação dos gêneros, de modo que é

preciso analisar o que é planejado no interior dessas instituições. A unidade de Educação Infantil é, também, espaço de normatização e controle dos corpos das crianças, demarcando como agir ao ensiná-las estereótipos femininos e masculinos.

Afirmar que algo é de menina ou de menino faz com que se conservem conceitos e ações que hierarquizam as relações de gênero. Logo, são repetidos padrões, que determinam o que é certo ou errado, o que pode ou não pode, marcando, assim, a forma como as crianças percebem o mundo. Segundo Louro (2014), a formação de homens e mulheres de “verdade” é o investimento mais profundo e a base da escolarização. Esses discursos mostram como os estereótipos de gênero vão sendo construídos no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

As crianças têm um modo próprio de ver o mundo, de subjetivar suas experiências, porém, na instituição de Educação Infantil, muitas vezes, as brincadeiras que envolvem questões que fogem do padrão estabelecido, como, por exemplo, um menino que queira brincar de casinha ou uma menina que deseje brincar de corrida, são desencorajadas (FINCO, 2010). Isto sinaliza como os sistemas de vigilância e controle (FOUCAULT, 2017) são ativos nas instituições educativas, de modo a serem criadas normas de como se deve agir e pensar dentro da escola, como as crianças precisam se comportar, de como os espaços devem ser organizados, entre outras situações.

Nas instituições de Educação Infantil, o binômio cuidar-educar é tido como indissociável, assim as práticas deveriam ser desenvolvidas de maneira que não se separasse o corpo da mente, todavia, práticas que buscam “educar” o corpo, ditando como os corpos de meninos e meninas devem se comportar, fazem parte do cotidiano das instituições. Há um grande esforço para que os corpos sejam domesticados antes de irem para o Ensino Fundamental, como se para a Educação Infantil ficasse a “educação” do corpo, para que este não atrapalhe a mente que precisa estar preparada para aprender. Assim, tornar os corpos dóceis é o objetivo das práticas desenvolvidas com as crianças nas instituições.

O corpo se constitui no destinatário privilegiado de parte substantiva das práticas educacionais, seja através da organização dos tempos e dos espaços, seja nos imperativos disciplinares, na rotina do cotidiano, em que, muitas vezes, a defesa dos direitos das crianças configura-se paradoxal, já que, em vários momentos, suas ações ou não ações são restringidas; até mesmo aquelas que parecem comuns, como correr, pular, rolar, discordar, experimentar, dormir ou não querer dormir, comer ou não querer comer determinado alimento, ir ao banheiro ou não poder ir ao banheiro, querer ficar sentada em silêncio ou poder se expressar através das múltiplas linguagens que as constituem, particularmente a linguagem corporal. (BUSS-SIMÃO, 2008, p. 02).

A normatização dos corpos das crianças se estabelece por meio de discursos de poder, as crianças são nomeadas e classificadas: as que seguem as regras são tidas como as normais, enquanto as que, de alguma forma, rompem as barreiras são vistas como passíveis de correção. O abjeto toma forma e, assim, suas subjetividades são assujeitadas em nome da proteção, que nada mais é do que a manutenção da heteronormatividade.

Uma das maneiras usadas é a vontade de nomear tudo o que foge do padrão pré-estabelecido como correto de se seguir, uma vez que as políticas de verdade sobre os sujeitos são produtoras de regulamentações e, dessa forma, também produzem subjetividades (BUTLER, 2017b). No excerto a seguir, apresento uma situação que ilustra este aspecto:

As professoras comentam sobre uma boneca presente na brinquedoteca que, segundo elas, possui pênis ou é um boneco que usa batom e tem cabelos compridos.

Dandara: Eu posso falar para as crianças que essa boneca é um travesti?

Cora: Não! Porque esse é o seu olhar na boneca. Ela vem de fábrica, a boca está mais vermelha, não quer dizer que é batom. A criança não vai problematizar que o cabelo tá comprido demais, que a boca tá vermelha demais, mas ela tem um piu-piu. Acho muito difícil.

Sandra: Eu não vi essa boneca/boneco. Na próxima observação, vou prestar atenção. (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

O diálogo entre Dandara e Cora coincide com o pensamento de Foucault (2017) ao analisar que a vontade de saber sobre o sexo institui uma moral para instaurar uma norma. Assim, conhecendo a verdade dos prazeres, escarafuncham-se os prazeres. Quanto mais prazeres aparecerem, mais eles são classificados, rotulados, escrutinados, para serem normatizados e, desse modo, moralizados. Ao classificar as pessoas, usam-se as estratégias das normatizações, como afirma Butler (2017a), os enunciados, ao nomear, realizam o que nomeiam. Assim sendo, os sujeitos são aglutinados nos estereótipos com os quais foram nomeados.

O desejo de nomear a boneca existente no acervo da brinquedoteca do CMEI, expresso no discurso da professora Dandara, não parte da necessidade de saber o que responder para as crianças, mas está relacionado a um discurso de poder que, ao nomear, normatiza.

Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível, mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na

multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer. (FOUCAULT, 2017, p. 81-82).

Por meio da nomeação, da adjetivação, surge uma posição que é passível de vigilância, assim, a boneca acaba se tornando um aparato de vigilância. Quem brinca com a boneca “travesti”? Como as crianças reagem a ela? Com isso, o brinquedo ganha um significado que o adulto impôs.

Durante a observação, na brinquedoteca, aproximo-me das meninas que estão no cantinho das bonecas para ver do que elas estão brincando. Começo a conversar com elas. Vitória chega pondo roupas em uma boneca.

Vitória: Tia, essa boneca é menino.

Sandra: É menino?

Vitória: É sim, oh!

Vitória ergue a roupa da boneca e me mostra o pênis, ela ri e continua brincando com a boneca que é um menino e com as bonecas que são meninas. Ela gostava de colocar roupinhas nas bonecas, e, como na brinquedoteca tem algumas roupas de bebê recém-nascido, percebi que ela escolhia as bonecas pelo tamanho, para que as roupas servissem melhor, uma vez que não a vi brincando com as bonecas menores. (Caderno de campo, observação do dia 03/04/2018).

O fato de a boneca ser um menino não causou preocupação à criança, fez parte da sua brincadeira de colocar roupas nas bonecas. A necessidade de nomear vem dos adultos, que, por muitas vezes, demonstram preocupação em dizer que as crianças são homossexuais. Crianças marcadas como “cheias de trejeitos” são vigiadas, corrigidas, e não podem “influenciar” as outras crianças. Seus movimentos são observados.

Durante a roda de conversa do dia 08/05/2018, a professora Amor relata uma situação vivenciada em sua turma:

Amor: O meu menino A só batia.

Emília: Oh, o menino A!

Amor: Aí, eu vi que ele queria brincar mais com brincadeira de meninas. Hoje ele se produz, ele coloca aquela peruca, passa batom e desfila, [...].

Emília: E tá outra criança.

Amor: Tá outra criança, hoje.

Sandra: Amor, o que as outras crianças falam sobre a brincadeira dele?

Amor: Ah! Amam ver ele assim. Outro dia o menino K tentou vestir assim, ninguém ligou mais, aí, ele disse: “Dá aí essa peruca que eu vou me vestir!”. Aí foi lá, colocou e passou batom. Aí, ele chegou e falou assim: “Oi, professora, coleguinha!”. (A professora Amor repete o gesto que a criança fez, batendo em sua mão).

Emília: É, amiga, ele já sabe que ela é amiga.

Menina Bonita: Ah, Emília, a criança não tem essa noção!

Emília: Tem.

Menina Bonita: Ah, Emília, não... Para! É brincadeira de criança! Agora vai dizer que a criança, tipo assim, ele já sabe que ele vai ser gay, que ele quer ser. Não... não, amiga, não é! (Primeira roda de conversa, 08/05/2018).

Esses dois discursos geram muita conversa, algumas professoras concordam com a professora Emília, outras com a professora Menina Bonita. Eles indicam a forma como a criança é vista no interior das instituições de Educação Infantil, como um vir-a-ser em relação ao modelo do adulto ideal ou ao que se vislumbra como avesso à norma, situação em que as pistas, os sinais do corpo e das posturas infantis precisam ser rapidamente identificadas e vigiadas para serem corrigidas.

Ao olhar a criança como um vir-a-ser, além de negar o que ela vive e sente no presente, neste caso específico do menino A, os discursos desconsideram que a existência de uma multiplicidade de masculinidades, como afirmam Paulo M. da Silva Junior, Marcio Caetano e Treyce Ellen S. Goulart (2018, p. 95): “diversos tipos de masculinidades coexistem e são produzidos simultaneamente. Isso se dá para além do modelo de masculinidade hegemônica, ou seja, aquele que mostra as regras de como o homem deve ser e se portar na sociedade para ser visto e aceito como tal”.

A terminologia captura a criança, quem ela será passa a tomar conta de sua identidade no presente. É o futuro que abocanha a criança novamente. Então, “permitir” que a criança brinque com boneca, bola, que passe batom, se fantasie do que quiser, não deve partir de um dever, do que ela será, mas sim do seu desejo de brincar com todos os artefatos que são postos a sua disposição, sem cisão entre meninas e meninos. A criança que está na instituição de Educação Infantil, e em todos os demais espaços públicos ou privados, precisa ser vista no presente.

As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos – isto é, por meio da limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo ‘proteção’ dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. (BUTLER, 2017a, p. 18-19, grifo da autora).

Quando a professora Amor, começa a falar do menino A, a professora Emília chama a atenção das demais docentes, para ouvirem o relato, exclamando: “Oh, o menino A!”. Sua entonação e a forma como as demais professoras demonstraram interesse fizeram-me concluir que era uma criança que as demais professoras conheciam. O fato de as experiências dessa criança serem conhecidas pela maioria das professoras chamou-me a atenção. Esta situação destaca-se porque, embora, em vários momentos, as professoras tenham relatado vivências

das crianças de suas turmas, nenhuma despertou tanto interesse quanto a do menino A, o que me fez pensar: por que a criança que se transveste é a mais conhecida entre as professoras? Percebo, então, que as subjetividades das crianças são construídas a partir de estereótipos, assim, “os sujeitos são marcados como abjetos, sem brilho e valores. Em outras palavras, o conjunto das subjetividades não é levado em consideração” (SILVA JUNIOR; CAETANO; GOULART, 2018, p. 95).

Ao escancarar o abjeto, a norma aparece (BUTLER, 2017b). Dizer que meninas ou meninos não podem realizar certas brincadeiras mostra como a norma da heterossexualidade compulsória faz-se presente nos discursos cotidianos que permeiam as brincadeiras e normatiza quem as crianças devem ser.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’. (BUTLER, 2013, p. 39, grifos da autora).

O conjunto de relações de poder demarca o que “é” e o que “não é” verdade, que demarcam determinadas validações, determinadas qualificações, do que “pode” e do que “não pode ser”, do que “pode” e do que “não pode existir”, os corpos que “importam” e os que “não importam”. O normal e o abjeto tomam forma. Portanto, a fixidez de sexo-gênero-desejo atende às relações de poder hegemônicas.

3.2 Estudos de gênero e a educação da criança pequena

Foucault (2017) afirma que, em alguns espaços, a sexualidade ecoa como discurso, entre eles, está a escola. Quanto mais se fala, mais presente fica. Assim, vai ganhando status de algo que precisa ser contido e corrigido, exercendo mais efeitos de poder. O espaço da instituição de Educação Infantil, a forma como são organizados os brinquedos, o arranjo dos espaços externos, os regulamentos elaborados, tudo fala de maneira prolixa da sexualidade das crianças, de modo a constatar e controlar sua existência.

Durante as entrevistas, as professoras demonstraram desejo em discutir gênero na escola, tema este que fazia parte do Projeto de Formação Continuada do CMEI.

Sandra: E você acha que é interessante trabalhar com esses temas na escola?

Dandara: Eu acho, não só na escola como na comunidade em geral, né?

Sandra: Por que que você acha?

Dandara: Porque ainda tem pessoas que têm essa mente, esse preconceito enraizado, que o menino não pode pegar uma boneca porque senão ele vai ser homossexual; a menina, o dever dela é cuidar de casa. Tá enraizado na sociedade isso.

Girassol: Penso que sim, ajuda bastante a você esclarecer algumas dúvidas, aceitar algumas situações, porque eu acho que só através do conhecimento, do estudo, que você vai começar a entender, porque esse é um assunto novo, né? Não um assunto muito antigo, porque eu sou de 1988, lá, naquela época, você não falava muito sobre isso, você veio começar a pensar isso tem uns dez anos pra frente, veio começar a questionar, discutir a questão de gênero.

(Entrevista com a professora Dandara, 10/04/2018; entrevista com a professora Girassol, 13/04/2018).

As professoras apontam que esses temas são importantes e precisam ser trabalhados na escola, uma vez que, como aponta a professora Dandara, muitos preconceitos estão cristalizados na sociedade, e, ao problematizá-los, a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade em que as pessoas sejam tratadas com respeito e igualdade, e que as crianças tenham o direito de brincar. Girassol, por sua vez, destaca a “recente” emergência do tema e a necessidade de estudo não só para entender, mas também para aceitar determinadas situações com as quais a escola se depara.

Ao encontro dos discursos das professoras, trago a pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência, pelo grupo Católicas pelo Direito de Decidir, em fevereiro de 2017, com o objetivo de levantar a opinião dos brasileiros sobre a abordagem de assuntos relacionados à Educação Sexual e à igualdade de gênero nas escolas.

A pesquisa revela que 92% dos brasileiros entrevistados que possuíam até o Ensino Médio e 91% dos que possuíam Ensino Superior são favoráveis à discussão da educação sexual nas escolas; também foi indagado sobre a sexualidade e a igualdade entre os sexos, e 84% dos entrevistados concordam que os professores e professoras deveriam discutir a igualdade entre homens e mulheres na escola. E sobre a questão da violência contra a criança, para 74% dos entrevistados, é fundamental que esses temas sejam discutidos na escola com o intuito de proteger a criança. (PESQUISA IBOPE OPINIÃO, 2017).

Portanto, compreendo tratar-se de uma decisão política a retirada dessa discussão da pauta da educação, uma vez que, conforme aponta a pesquisa, não parte do desejo da população. A retirada dessas discussões dos currículos imprime o controle e a exclusão da diferença.

Ao ser entrevistada, a professora Coelho Branco relatou que já participou de formações a respeito de diversidade, sexualidade infantil e/ou gênero. Então, perguntei:

Sandra: O que você achou dos cursos?

Coelho Branco: Eu acho que para a Educação Infantil eu nunca vi nada específico, uma coisa mais de gênero, mais o pessoal da história, né? Foi assim, uma coisa que eu não consegui enxergar muito para a criança. Nada que me falasse assim: “Agora a gente vai trabalhar assim!”. Ou esse olhar, nunca vi nada específico, não. É uma coisa mais “vamos falar do adulto”, né? Vamos falar da discriminação, vamos falar dessa mulher na sociedade, vamos falar, né? Mas eu não via para as crianças, não consegui ver a pré-escola, os bebês lá, não. (Entrevista com a professora Coelho Branco 17/04/2018).

O discurso da professora Coelho Branco apresenta marcas importantes, como a invisibilização das crianças nas discussões de gênero, enfatizando a necessidade de discutir discriminações, olhar para as brincadeiras e brinquedos, observar as representações de mulher e de homem que eles carregam, além das discussões sobre o lugar da mulher na sociedade .

Ao dizer que não conseguiu ver as crianças pequenas nas discussões, a professora expõe o quanto os temas “profanos” não são para serem discutidos na Educação Infantil. Mesmo em cursos sobre gênero, diversidade e sexualidade, a criança quase nunca aparece. Na contramão dessa organização que deixa a Educação Infantil fora das discussões sobre gênero, Finco (2008) ressalta o quão importante são essas discussões.

A discussão das questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Demandam a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização a meta de igualdade de gênero. (FINCO, 2008, p. 01).

Diante dessa afirmação é possível perceber porque discutir gênero na Educação Infantil gera tanto pânico ao ponto de os movimentos conservadores e moralistas quererem proibir que isso ocorra, uma vez que, por intermédio dessas discussões, se torna possível dar origem a formas mais democráticas de interagir socialmente, menos sexistas, misóginas, machistas, racistas e homofóbicas.

A criança como foco, como centro da proposta pedagógica, parece ser uma máxima já cristalizada, porém não é bem assim que se organiza o dia a dia das instituições escolares. Na prática, a lógica do adulto prevalece na organização e nas relações presentes no cotidiano institucional.

O desejo da criança por um brinquedo ou uma brincadeira é vigiado e coibido. As brincadeiras e brinquedos são divididos, alguns são super incentivados outros proibidos, como relata a professora Agatha Christie, durante a entrevista:

Agatha Christie: Eu já percebi que, quando o menino tá brincando com a boneca, e você está com esse discurso que é porque ele vai ser pai, ainda tem as professoras e algumas mães que deixam, mas se veem que ele quer usar maquiagem ou fantasia, já começam a repreender ele. (Entrevista com a professora Agatha Christie, 12/04/2018).

Quando as professoras trazem à tona que os meninos, nas brincadeiras, podem representar o papel doméstico, mesmo havendo uma subversão de papéis tradicionais, como um pai que também cuida, alimenta seus/os filhos/as, uma mulher que dirige, joga bola, essa é uma situação aceita, permitida e até desejada pelo grupo de professoras. Por outro lado, quando o masculino se transveste, usando peruca, maquiagem, roupas, não é visto da mesma forma, gerando pânico e requerendo a proibição. Nesse sentido, Marcelo Santana Ferreira (2016), afirma que:

Crianças estranhas, meninos que se travestem, meninas que preferem contatos com outras meninas, crianças que interrogam a sexopolítica ao interrogarem a suposta evidência de suas identidades de gênero são empurradas para o espectro de anormais, que requerem correção e conversão. (FERREIRA, 2016, p. 54).

Já Butler (2017a, p. 52) afirma que “essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional”. Assim, as escolas buscam evitar e prevenir que o desvio aconteça, com o propósito de formar o adulto ideal. O corpo que cabe às Instituições de Educação Infantil “educar” não pode ter nenhuma mácula que gere risco para a constituição do adulto ideal.

Segundo Foucault (2017, p. 114), a pedagogização da sexo da criança faz parte de um conjunto de procedimentos de saber e de poder elaborados a respeito da sexualidade em que “[...] os pais, as famílias, os educadores, os médicos, e mais tarde os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo [...]” (FOUCAULT, 2017), constituindo, assim, a heteronormatividade por meio de uma matriz de inteligibilidade onde gênero-sexo-desejo são alinhados de forma binária.

Tangenciando a questão da heteronormatividade, a professora Harry Potter afirma: “Eu acho que é justamente essa questão do gênero, esse embate que está tendo, do gênero, é justamente de achar que a gente vai estimulando ele a ser homossexual”. (Segunda roda de conversa, 15/05/2018). Nota-se, nesse discurso, que, em nome de uma heteronormatividade que tem que se efetivar a todo o custo, no futuro, é que as crianças são violentadas nas suas expressões, nas suas manifestações, nos seus desejos mais singulares. Projeta-se um adulto

ideal, e todas as ações das crianças são interpretadas pelo olhar do adulto, que prevê, evita e previne o acontecimento dos supostos desvios.

Ante o exposto, partindo das considerações de Beatriz Preciado (2013), é preciso refletir sobre quem defende o direito da criança que não se alinha aos padrões pré-determinados para os gêneros.

Durante a roda de conversa, falávamos sobre ligar as brincadeiras das crianças à suposta e previsível orientação sexual.

Anastácia: Quando a gente pensa assim, dá a ideia de que a gente tá pensando e falando só da sexualidade, mas, gente, vamos jogar bem claro, chega um homem aqui, de paletó e gravata, olha pra ele, ele tá de batom, o que vocês vão pensar? Tem que ser honesto e sincero com as coisas, entra um homem aqui dentro e ele tá de terno, paletó, gravata, tá com uma pasta na mão, tá parecendo um pastor, mas ele vai olhar para vocês, ele tá com um batonzão vermelho na boca, vocês vão pensar o quê? A primeira coisa: o que o batom vai dizer? (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

O discurso da professora Anastácia, para justificar que é difícil não atrelar a brincadeira da criança que se transveste a uma orientação sexual, mostra que aos gêneros inteligíveis não cabe julgamento. O batom diz quem essa pessoa é. O corpo marca o que a pessoa é. Um corpo “estranho” que usa “coisas de homem” e “coisas de mulher” será olhado e julgado. Pensaremos algo sobre esse corpo, este será colocado no lugar do abjeto.

“O que o batom vai dizer?” O “batom vermelho” expõe o abjeto, mostra a fragilidade da norma. Quando o abjeto corporifica a norma perde seu status de natural. O abjeto faz com que se tenha suspeita da norma. O que é ser mulher e homem heterossexual é naturalizado e, com isso, ganha status de verdade, como se as feminilidades e as masculinidades estereotipadas que permeiam os discursos nas instituições de Educação Infantil fossem um pré-discurso, mas quando as dissidências ocorrem, a norma expõe o abjeto, que visibiliza a fragilidade da própria norma.

Assim, falar de gênero na Educação Infantil não parte da vontade de eliminar as diferenças, mas sim da necessidade de compreender quais são essas diferenças e como elas são produzidas. As ações realizadas na instituição de Educação Infantil servem a quem e a quê: esta precisa ser uma das grandes questões postas em discussão.

A instituição de Educação Infantil, ao reproduzir práticas sociais excludentes, traz para seu interior um padrão do que é socialmente imposto, do que é certo ou errado, do adulto que manda e a criança obedece. Com esses contornos, as práticas educativas vão cada vez mais

legitimando estereótipos em torno das diferenças, sejam elas de gênero, cor, etnia, credo, idade etc. O Emílio e a Sofia seguem separados.

Os espaços escolares são generificados. Em vez de serem espaços de desenvolvimento da pedagogia do policiamento, deveriam ser espaços de discussão. A escola é o espaço do conhecimento, da possibilidade de pensamento sobre tudo. A discussão sobre respeito ao corpo deve ser amplamente alvo de debates nos espaços escolares. (XAVIER FILHA, 2017, p. 232).

As práticas pedagógicas precisam olhar para a criança real, a criança do presente. Para tanto, é preciso refratar as imagens idealizadas da infância, que tentam enformar as crianças num único modelo, assujeitando o que não cabe nessa forma. Isto posto, os estudos de gênero na educação possibilitam que professoras e professores encarem as relações estabelecidas no interior da escola com outros olhos, de modo que as relações de poder possam ser problematizadas.

3.2.1 Intervenção x influência: discursos sobre gênero na prática docente com as crianças

Incentivar a homossexualidade foi uma preocupação presente nos discursos das professoras. Em nome de não incentivar, as crianças são privadas de brincar com o que escapa da heteronormatividade. Os discursos sobre não incentivar são contrapostos pelos discursos do direito da criança de brincar, como é possível notar no que diz a professora Anastácia:

Anastácia: Mas o que as pessoas não estão entendendo é que, às vezes, não parte das crianças, às vezes, a criança é incentivada, porque é mente aberta, as coisas mudou. Oh! “Vai brincar aqui com a boneca, vai lá brincar com a boneca!”. Não, não é assim, porque a criança, ela tem que ter a sua escolha. Agora, por exemplo, eu tenho os meus filhos, se eu sei que ele não foi incentivado na escola, a não ter nenhuma postura, né? Dizer homossexual, eu vou falar: “Não! A natureza fez isso!”. Agora, a partir do momento que a escola... Gente, porque a criança admira o professor, tem professor que você leva para o resto da sua vida, então, às vezes, o professor incentiva, a criança faz. (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

Em seu discurso, a palavra “incentivar”, tal como aparece no discurso da professora Anastácia, carrega várias marcas, conforme Bakhtin (1997, p. 311): “Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo”. Seu discurso ganha a força de desestabilizar as discussões que até o momento estavam acontecendo, uma vez que discutíamos sobre intervir nas brincadeiras, outras formas de ver e ser no mundo. Debatíamos, principalmente, em

relação às brincadeiras das meninas, que, na maioria das vezes, reproduzem situações ligadas ao cuidado do lar e dos/as filhos/as

Ao relatar que, sabendo que a escola não incentivou nenhuma postura homossexual, a forma como a pessoa se relaciona será vista como vinda da natureza, Anastácia repete o discurso do natural que se mistura com o incentivo, sem levar em consideração todo o investimento que a escola tem para a constituição da heteronormatividade. Partindo desse discurso, a divisão das crianças em grupos de meninos e meninas, a divisão dos brinquedos e brincadeiras adequadas para cada grupo recebe o status de natural, a heteronormativa é o que voga as ações na escola.

O discurso de naturalização é utilizado para preservar a manutenção e a vigência da norma. O “incentivo” que pode ser dado a uma criança pode promover o “problema”, o abjeto. Assim, o discurso do incentivo é produzido para impedir que a norma seja desacatada, rompida, que outras possibilidades de existir sejam construídas.

O que fica claro é o temor da homossexualidade como se ela pudesse ser ensinada e ‘transmitida’ às crianças na escola. Na sociedade e na escola, o que se ensina é a heterossexualidade como norma, e não o contrário. [...] Esta questão tem forte presença na educação dos meninos que, para se constituírem como tais, devem se afastar do feminino e rejeitarem tudo que diz respeito à homossexualidade. (XAVIER FILHA, 2015, p. 19, grifo da autora).

No interior das instituições de Educação Infantil, a heteronormatividade conduz as práticas cotidianas. A forma “correta” de ser menino e menina é cobrada e reforçada pelos discursos de “não influenciar as crianças”. O “não influenciar as crianças” não parte do respeito ao brincar, sobretudo quando este não estão dentro do padrão esperado.

O que se aproxima do feminino não é permitido aos meninos, a não ser que se tenha a justificativa de que no futuro este será um pai ou esposo. O que não cabe nesse enquadre precisa ser eliminado.

Essa discussão, no contexto da segunda roda de conversa, foi bem acalorada. Para contribuir com os debates, compartilhei situações referentes à observação das crianças:

Cinderela estava brincando na casinha, saiu de lá, pegou uma bolsa no cantinho das fantasias, colocou algumas coisas dentro dela, e começou a andar pela brinquedoteca. Logo voltou para a casinha e pegou uma vassourinha e começou a varrer. Aproximei-me da casinha para saber do que ela estava brincando. Bati palmas, como se fosse uma visita na casinha, para ver se assim as crianças me autorizavam a participar da brincadeira.

Sandra: Oi, tudo bem?

Minnie: Oi, tô cuidando das bebês.

Sandra: Que lindas! São suas filhas?

Minnie: Sim.

Cinderela para de varrer e fica prestando atenção no diálogo.

Sandra: E você, Cinderela? Tem bebês?

Cinderela: Tenho filhos, mas eles estão em casa, eu sou a empregada dela (aponta para Minnie).

Nesse momento, Vitória chega e me mostra sua boneca.

Vitória: Essa é minha bebê. Você quer segurar ela?

Sandra: Que linda sua bebê! (Seguro a boneca e a nino um pouco).

Sandra: Acho que ela está com febre. Você podia levá-la no postinho.

Vitória ri e se afasta. (Caderno de campo, observação do dia 18/04/2018).

Expus as fotos que representavam essa cena e narrei o diálogo que tive com as crianças, com o objetivo de problematizar os lugares sociais de homens e mulheres representados por elas nas brincadeiras. As brincadeiras das crianças são cheias de ecos sociais. Falei que tentei intervir na brincadeira ao propor criar outro enredo, em vez de casa, poderia ser um postinho de saúde, por ser este, também, um local que as crianças conhecem, assim outros sentidos poderiam surgir. Argumentei que, talvez em virtude da pouca proximidade com as crianças, não consegui propor muita coisa, mas que elas, professoras, por terem um contato mais estreito com as crianças, poderiam observar como brincam e perceber quais marcas as brincadeiras carregam e, talvez, propor outras narrativas às crianças.

Outra situação que levei para o debate foi vivenciada por um grupo de meninos,

Cinderela vai até onde estou sentada e pergunta se eu quero café.

Sandra: Eu aceito, obrigada!

Ela deixa a “bandeja com a xícara” comigo e volta para a casinha. Ben 10 e Star Wars se aproximam e me perguntam:

Ben 10: O que você está fazendo?

Sandra: A Cinderela trouxe café para mim, tá gostoso. Você quer?

Ben 10 e Star Wars riem, mas tomam o café.

Sandra: Tá bom, né? (os meninos riem). Sabe o que ficaria bom com esse café? Um bolo. O que vocês acham?

Star Wars: Bolo de quê?

Sandra: Você sabe fazer bolo?

Star Wars: Sei sim!

Sandra: Quero de cenoura, então.

Os meninos olham ao redor, e vão até os quebra-cabeças.

Star Wars: Pode ser de milho?

Sandra: Sim, bolo de milho é muito bom também.

Tinha um quebra-cabeça sequencial que mostrava a evolução do milho. Ele pegou uma das peças e trouxe. Brincamos muito de comer bolo, inclusive bolo de sapo, tinha a sequência do desenvolvimento do sapo. As crianças riram muito quando falei que aqueles “peixinhos” eram girinos, o filhotinho, do sapo, e eu não queria bolo de sapo. Algumas meninas se juntaram ao grupo.

Vitória: Levei ela no médico.

Ao se aproximar dessa maneira, Vitória me surpreende, depois de tanto tempo, já se passara mais de uma hora desde que eu tinha conversado com ela, e mesmo assim trouxe para sua brincadeira um elemento que eu tinha proposto.

Sandra: E como sua filha está?

Vitória: Ela está com febre, febre amarela.

Sandra: Nossa! Febre amarela?

Vitória: É, mas ela já vai ficar boa. (Caderno de campo, observação do dia 18/04/2018).

Continuando a discutir os lugares delimitados para homens e mulheres, revelados pelas brincadeiras das crianças, no dia em que eu as observei, procurei provocar uma reflexão sobre como, ao brincar, é possível subverter a ordem dos papéis sociais naturalizados.

Nas brincadeiras, as crianças trazem discursos que não são só seus, uma vez que “nossos enunciados [...], estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado”. (BAKHTIN, 1997, p. 313, grifo do autor). Assim, olhar para as brincadeiras, que são também os discursos das crianças possibilita saber de quais ecos elas são constituídas, quais as perspectivas sociais e as normas que elas vão incorporando em seu brincar.

As professoras, geralmente, assumem o papel das vigias das possíveis orientações sexuais das crianças, porém, essa preocupação parece ser maior em relação aos meninos. Para eles, a proibição do que pertence ao “universo feminino” é maior, posto que a masculinidade hegemônica não pode ser abalada (FELIPE, 2004). Conseqüentemente, meninos são separados do contato com as meninas e o que pertence ao universo feminino precisa ser rechaçado. Nesse contexto, “A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia”. (LOURO, 1999, p. 27). Há, portanto, todo um aparato na escola para a reiteração das masculinidades normativas.

[...] as masculinidades são construídas e reconstruídas, não podem ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas. Contudo, não podemos negar a existência de uma grande preocupação em criar regras e normas que

integrem (disciplinem) os corpos de homens ao essencialismo biológico do gênero e da raça. (SILVA JUNIOR; CAETANO; GOULART, 2018, p. 95).

Assim, as discussões de gênero, que têm sua gênese no movimento feminista, extrapolam as questões relacionadas às opressões sofridas pelas mulheres. A perspectiva feminista interseccional promove a discussão de várias opressões, uma vez que parte do questionamento das matrizes de inteligibilidade. Desse modo, a discussão de gênero na escola é libertadora, tanto para meninos como para meninas.

A organização dos espaços e das brincadeiras promove a separação das crianças, além de imprimir, nos corpos infantis, características distintas para meninos e meninas, fazendo com que a heterossexualidade normativa não seja percebida como uma construção social, para que, então, seja assumida e, portanto, incentivada como a única forma possível de existir.

3.2.2. Escola e família: entre o discurso do respeito e do controle

No interior da escola, os discursos sobre a família são frequentes, ora os que evocam que as famílias devem ser respeitadas, ora os que trazem que a família precisa ser corrigida. A história da Educação Infantil no Brasil é marcada pelo modelo tradicional da família patriarcal, mesmo essa etapa da Educação Básica sendo fruto das lutas das mulheres, a Roda dos Expostos ainda é “reavivada” quando a questão é a família, uma vez que somente um modelo familiar é valorizado e respeitado como legítimo.

A Roda dos Expostos que, dentre vários objetivos, também serviu para a manutenção da imagem idealizada da família patriarcal nuclear, uma vez que ali era retirado da convivência social o que trazia à tona a realidade da família brasileira. Na Roda dos Expostos, as violências sexuais praticadas pelo patriarca branco contra as mulheres negras escravizadas não apareciam, já que o fruto dessa violência era escondido na Roda. As violências contra as mulheres negras, que eram obrigadas a abandonar seus filhos na Roda para servir como amas de leite, desapareciam. Outra violência praticada era a terceirização do cuidado dos/as filhos/as que as mulheres brancas da elite brasileira faziam ao delegar a amamentação das crianças à ama de leite. Conforme pondera Costa (2014), muitas mulheres negras submetidas ao trabalho escravo como amas de leite, ao terem que abandonar seus/suas filhos/as na Roda dos Excluídos, não conseguiam amamentar o/a filho/a da “sinhá”, paravam de produzir leite pela dor da perda ou resistiam ao “patrão” e recusavam-se a amamentar outras crianças. Com isso, muitas crianças (filhos/as da tradicional família brasileira) eram colocadas na Roda

muito debilitadas e, por algumas vezes, até mortos, para evitar mostrar os maus cuidados impostos às crianças brancas do Brasil Colônia.

Assim, concluo que a escola rememora a Roda dos Expostos, quando super valoriza a família tradicional como a organização modelar a ser seguida, sem considerar o preço histórico que, principalmente, mulheres e crianças pagaram e pagam para essa manutenção.

Ao negar outras organizações familiares como legítimas, as instituições colaboram para que todas as violências que mantêm e são mantidas pela família tradicional sejam “colocadas na Roda” e escamoteadas da sociedade.

A instituição de Educação Infantil precisa ser contra a família tradicional e “combater” esse modelo? Não! O que é preciso fazer é valorizar todas as organizações familiares e ver a família como espaço onde uns cuidam dos outros sem violência e abusos. É este o ponto que precisa ser ressaltado na instituição.

As lutas das mulheres por igualdade desaparecem das instituições de Educação Infantil, muitas vezes, elas (mães ou responsáveis pelas crianças – avós, tias, madrastas, entre outras) são culpabilizadas pelo que foge do roteiro da “criança perfeita”, colocando a mulher como a única responsável pela educação e cuidado da criança. A creche, como espaço de resistência, perde seu caráter quando normatiza as formas de ser e viver, das crianças, suas mães, pais e/ou responsáveis.

A família tradicional patriarcal é o *telos*, que está presente nos discursos da escola. Outras formas de organização familiar não são vistas como possíveis e causam pânico, precisam ser controladas e jamais celebradas. A escola é um campo de disputas, que abre pouco espaço para o que se desalinha da regra social vigente, como fica claro no diálogo abaixo, oriundo da segunda roda de conversa:

Anastácia: A família tem que ser respeitada, poxa! Se a família quisesse mandar uma criança para a escola de salto alto, pintada, a família mandaria. Se a família não manda e essa criança chega aqui... ele... é legal, dá sim, mas a hora que ele fizer isso em casa, você não vai estar lá para defender, essa criança tá sozinha para enfrentar essa situação. Então, que seja conversado, então, com a família. Eu acho que a família tem que ser respeitada, porque se eu mando um filho para a escola, pera aí, se eu quisesse que ele fosse para a escola de xuxinha, de peruca, de batom, eu mandaria sim, aí, eu acho que a escola não está respeitando a família. É o que eu vejo. O que eu penso, tenho dito.

Dandara: Eu acho que não é a questão de ser cristã ou deixar de ser, de ser evangélica, é de ser mãe, eu acho que a gente também tem que ver esse lado, tem que ter essa sensibilidade, eu realmente não gostaria de chegar à escola e ver meu filho passado batom. Pode ser que ele seja homossexual na vida adulta, eu vou continuar sendo mãe, vai continuar sendo meu filho, vou

continuar amando ele, defendendo acima de qualquer coisa, mas quando criança, eu acho pesado.

Saci Pererê: É. Mas, assim, eu acho que você trouxe uma coisa muito importante, acho que toda a prática que a gente tem na escola, ela tem que ser discutida com a família, não no sentido de: “Família, você aprova?”. Não! “Família, nós fazemos isso, por isso, por isso e por isso. Porque isso é bom para a criança nesse sentido, nesse sentido”.

(Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

Das discussões sobre o “incentivo” às crianças, os discursos foram se direcionando para o respeito às famílias, que carregam ecos sociais de discursos conservadores tão em voga em nossa sociedade e que vão se entranhando nas instituições de Educação Infantil.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Assim, ao enunciar que as famílias precisam ser respeitadas, as professoras Anastácia e Dandara referem-se a não incentivar as crianças, porém, nos discursos, tanto das professoras quanto dos movimentos conservadores e moralistas, a família a ser respeitada pela instituição é somente a família tradicional, constituída segundo um modelo patriarcal.

No interior das instituições de Educação Infantil, as famílias ganham duas versões: a família tradicional, advinda de um modelo patriarcal, é a que será respeitada e ouvida; as outras formas de organização familiar são as que precisarão ser corrigidas.

Sandra: Você acha interessante trabalhar esses temas [gênero, sexualidade e diversidade] na escola?

Bela: Eu acho.

Sandra: Por quê?

Bela: Eu acho... Porque... Eu acho que é a idade, a questão de mostrar a realidade não tem idade, a gente tem que ser objetivo no que a gente fala, porque, às vezes, já traz de casa alguma concepção já errada, então, eu quero que eles saiam daqui com o entendimento, que às vezes eu posso estar ajudando nessa parte [...].

Sandra: O que seria uma concepção errada?

Bela: De casa, o que eles veem...

Sandra: Dá um exemplo, para eu entender.

Bela: Aí, eu vou falar de um aluno que, três alunos [...] E o outro, [...] é o Cludes, ele tem um jeitinho mais... Bem assim, esquisito. Depois, quando você estiver aqui, eu vou te observar, o pai, que tem um lado meio estranho.

Sandra: Em que sentido você fala?

Bela: Ah! hoje ele pegava o cabelo, colocava assim no rosto, sabe? Pediu para as meninas passarem batom: “Arruma meu cabelo!”. Então, aquele que eu falei para você que ele tem, tomava remédio, aquele lá. Aí, assim, só que

assim, eu conversando com ele, ele fala que ele é casado, mas o pai dele tem outras namoradas... Aí, assim, eu achei estranho, assim, como eu conheço alguns pessoal aqui do bairro, eu acatei isso como... assim, como uma falta de respeito da questão do pai, né?

Sandra: O pai dele é homossexual?

Bela: Eu creio, muito, mas é casado com a mãe.

Sandra: Entendi, e isso você acha que é um problema?

Bela: Não da questão do pai, mas para o filho, eu acho que já está sendo.

Sandra: Por quê?

Bela: Ah! Porque, assim, as outras crianças percebem, né? E daí eles já estão na idade, quer dizer, dois três anos, eles já percebem as coisas, eles têm umas percepções bem ligeira, daqui uns dias, o que eles vão falar do amiguinho, né? E aí o que pode acontecer? Um bullying.

Sandra: Aí, a gente precisa de trabalhar com as diferenças. (Entrevista com a professora Bela, 19/04/2018).

No discurso da professora, a família precisa ser corrigida, sobretudo o pai, para que ele não macule o desenvolvimento esperado para seu filho. Os movimentos conservadores e moralistas fazem apelos à vigência de regras e de normas, logo, a moral está no campo do estabelecimento dessas normas, no sentido de pô-las em funcionamento. Discurso este tão arraigado na escola a ponto de o respeito às famílias ser tratado, entre as professoras, pelo viés da manutenção e da vigência da heterossexualidade.

A professora Saci Pererê narra os diálogos que teve com uma mãe e com um pai sobre uma proposta a qual tinha como objetivo que todas as crianças levassem uma boneca para a escola. Após a entrega do bilhete informando sobre isso, foi procurada por algumas famílias. Eis o que ela me contou:

Saci Pererê: A primeira foi pipa, ok! Tudo certo. A segunda vez, foi o carrinho, mas foi tranquilo ainda. Aí, por fim, foi a boneca. Eu mandei o bilhete e falei que a gente ia fazer uma atividade diferenciada, e que era para que todas as crianças trouxessem boneca, e acessório de boneca, se quisessem trazer. Aí, teve um pai, no dia seguinte do bilhete... Não, foi uma mãe, a mãe de um menino, que veio me perguntar por que eu pedi a boneca, se realmente estava certo o bilhete, se era para o filho dela. “Sim, mãe! Eu pedi para todas as crianças.”. Eu lembro que ela disse assim: “Ah, professora, eu não vou mandar boneca para ele, porque ele é muito pequeno, não entende as coisas.” O mesmo discurso de sempre, ele é muito pequeno, ele não entende as coisas, ele pode se confundir. Aí, teve uma hora assim, na conversa, que ela me perguntou se eu estava trabalhando ideologia de gênero na escola. Falei: “Mãe, a boneca é um brinquedo como qualquer outro objeto que ele vai usar para brincar.” E eu lembro assim, que essa mãe, ela ficou muito chateada, muito incomodada. Aí, no dia que as crianças tinha que trazer a boneca, ele não veio à escola. E aí teve um pai que também falou que fez o mesmo questionamento, se era ideologia de gênero, por que que eu tinha pedido. Teve uma hora que eu virei assim e disse: “Mas pai, você não cuidava dele quando ele era pequeno? Você nunca deu banho no seu filho?” “Não, eu dei, mas ele é muito pequeno, e se depois ele quiser ficar brincando

com boneca?”. Eu falei: “Pai, qual é o problema? É só uma boneca, um brinquedo, qualquer outra coisa pode ser um brinquedo! Isso não vai determinar em nada na vida do seu filho.” Ele também não veio, essa criança não veio, no dia da boneca. Essas questões são muito complicadas, porque a gente fica dando a cara a tapa. E não só em relação às famílias, às próprias colegas de escola.

Sandra: Qual era seu objetivo com a boneca?

Saci Pererê: Tentar romper... Com três anos, eles já tinham essa coisa de determinar o que é de menino, o que é de menina, no brinquedo e na brincadeira, então, essas minhas tentativas, era de rompimento. Porque a gente conversava sobre isso na sala quando a situação surgia. (Entrevista com a professora Saci Pererê, 10/04/2018).

Neste excerto, fica claro como os movimentos conservadores vêm criando pânico nas famílias, de tal modo que uma atividade proposta pela escola, além de ser questionada e avaliada como inapropriada, mesmo com justificativas de sua relevância, passa a ser rechaçada por alguns familiares das crianças. Nos discursos dos/as responsáveis pelas crianças, nota-se que, conforme aponta Butler (2015), a heterossexualidade compulsória torna-se um assombro, principalmente nos contextos onde esta funciona como mantenedora das hegemonias sexuais e de gênero. A preocupação é de assegurar que nada macule o desenvolvimento da criança, com a justificativa de que ela é pequena, não consegue compreender as coisas.

Discutir gênero na escola parte da necessidade de se pensar porque a heterossexualidade pode e deve ser incentivada como premissa da nossa existência, da mesma forma que lugares socialmente demarcados e fixados para homens e para mulheres são incentivados e encorajados. A escola trata de gênero, principalmente, quando se silencia diante das demandas sociais, ao desencorajar uma brincadeira, ao olhar alguns objetos, como batom, sapato de salto, maquiagem, fantasias, e aprová-los como brinquedos exclusivos das meninas.

3.3 Brincar e relações de gênero na Educação Infantil

Por meio do lúdico e da linguagem, a criança recria o mundo em que vive, “o jogo lúdico opera uma ruptura entre a realidade e a percepção da realidade, fazendo com que a imaginação entre em cena” (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 51). Assim, os discursos que cercam o brincar vão se consolidando nas brincadeiras das crianças. “Os apelos morais que ganham corpo nas práticas institucionais de vigilância e controle declaram o modo literal como as brincadeiras das crianças são comumente interpretadas pelos adultos que as educam” (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 251).

Não podemos negar que as culturas lúdicas sejam influenciadas pelos modelos sociais fortemente marcados pelos preconceitos em relação aos gêneros, de modo que, para as meninas, as brincadeiras, comumente, “remetem ao ideal romântico da união e do cuidado dos filhos e a preparação para o universo doméstico” (MARIANO, 2016, p. 92). Isso decorre de um preconceito velado, em que as questões sexistas muitas vezes não são vistas como intrínsecas nas práticas educativas, mas emergem nos discursos das educadoras e dos educadores, como é o caso no CMEI, onde percebi que as brincadeiras têm gênero, as cores têm sexo. Urge a necessidade de, nas instituições de Educação Infantil, pensar na organização dos espaços destinados às brincadeiras das crianças, como as brinquedotecas. Dessa forma Bianca Guizzo e Rodrigo Saballa Carvalho (2016), consideram que:

Ao direcionar o olhar para as escolas que atendem crianças de zero a cinco anos de idade, percebemos, assim como Cruz (2003), que tais instituições têm reforçado através de suas regras, comportamentos e discursos docentes a desigualdade entre meninos e meninas. (GUIZZO; CARVALHO, 2016, p. 128).

As crianças, com seu jeito próprio de ver o mundo, assemelham-se com os artistas, entretanto, a instituição de Educação Infantil, muitas vezes, tem dificuldade de permitir que elas brinquem de maneira livre. Ao encontro dessa questão, Benjamin (2002, p. 58) afirma que “artistas e crianças se entenderam, passando por cima dos pedagogos”. Assim, a organização do espaço físico das instituições de Educação Infantil precisa levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo.

Quando chegamos à brinquedoteca, Batman e Cludes foram brincar com os dinossauros, e ali ficaram durante um grande tempo. Cada um tinha um dinossauro, e eles os imitavam lutando. Faziam os ruídos dos dinossauros, usando todo o corpo para demonstrar a ferocidade dos animais. Na brinquedoteca, tem carrinhos de bebê, que são um dos brinquedos preferidos das crianças, principalmente das meninas, e estão sempre sendo usados por alguém. Havia um perto dos meninos, e o Batman teve a ideia de colocar os dinossauros no carrinho. Assim fizeram os dois meninos, ajeitando-os até que os dois ficassem com o cinto de segurança, e começaram a empurrar o carrinho pela brinquedoteca, cada um segurando de um lado do carrinho. (Caderno de campo, observação do dia 03/05/18).

A brincadeira de Batman e Cludes chamou muito a minha atenção, uma vez que antes de irmos para a brinquedoteca, Batman havia dito que tinha brinquedos e brincadeiras distintas para meninos e meninas. Porém, ele acaba por borrar essa fronteira e apropria-se do brinquedo tido como “das meninas” para realizar seu faz de conta. Batman pegou o carrinho e

colocou os dinossauros para “fingir” que eram bebês? Esta é uma pergunta que não tem importância, o que realmente é interessante nessa cena é a criança poder se apropriar dos elementos disponíveis para enriquecer seu faz de conta, uma vez que “os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções dos adultos” (FINCO, 2010, p. 123). Quando a criança rompe com isso, acrescenta novos elementos ao seu brincar.

Na roda de conversa, apresento as fotos com as cenas dessa brincadeira, para discutir com as professoras:

Sandra: É essa a questão, o que vem da criança e como vamos problematizando. Por exemplo, o que seria uma intervenção bacana para uma sala que os meninos acham que não devem entrar na casinha, pode-se fazer um aniversário. Então: “Quem vai ser o/a aniversariante?”. “A menina X.”. Cada um escolhe um brinquedo da brinquedoteca para dar para ela, se percebemos que estão escolhendo só bonecas, vamos problematizar com as crianças: “Por que só boneca para a menina? Ela não pode brincar com outro brinquedo?” E nesse diálogo não é simplesmente falar para esse menino: “Oh, agora você vai tirar esses dinossauros daí e vai colocar boneca.”. Porque ele não quer empurrar um carrinho com boneca, ele queria empurrar um carrinho com dinossauros, mas a gente tem que ter essas conversas, porque alguém falou para ele que tem brincadeiras de meninos e de meninas. [...]. Que bom que a professora não interferiu nessa brincadeira e ele pode realizá-la, porque agora ele viu que um brinquedo que, para ele era só de menina, ele pode brincar e se divertir com ele. (Primeira roda de conversa, 08/05/2018).

A observação das fotos permitiu que fosse posto em xeque o que, afinal, é direito à brincadeira, o que realmente é incentivado, quando se problematiza ou não situações vividas pelas crianças em suas brincadeiras. As crianças carregam em seus discursos o “não pode” dos adultos, contudo, elas rompem com os padrões, e, nesses momentos, podem ensinar aos adultos que é possível viver de forma menos normativa.

Na brinquedoteca, durante os quatro dias de observação, percebi que, mesmo com o discurso de “poder brincar com todos os brinquedos”, nenhuma menina se aproximou dos dinossauros. Tendo em vista que dinossauro é um brinquedo que tem sucesso comercial já há algum tempo, por que as meninas não se interessam por esse brinquedo? Partindo do imaginário social, o dinossauro, de maneira geral, é visto como um animal feroz, astuto, que dominou o planeta por muito tempo, tendo reinado sobre a Terra há milhões de anos atrás. Então, pergunto-me: Por que um brinquedo com essa representação é denominado como sendo dos meninos?

A relação da criança com o mundo das coisas mostra o quanto suas brincadeiras estão relacionadas a sua forma de ver o mundo, e como a visão adultocêntrica faz com que, na maioria das vezes, acreditemos que a criança brinca para imitar. Ante o exposto, pensar na brincadeira da criança é pensar em suas formas de fazer cultura.

[...] crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre estes restos de materiais residuais. Com isso as crianças formam seu próprio mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002, p. 57).

Buscando uma alternativa para a psicologia do desenvolvimento, que universaliza e normatiza a infância através de formas lineares de ser criança, Jobim e Souza (1996) traz a linguagem e o lúdico como possibilidades para compreender a criança de forma integral.

Enfatizar a linguagem e o lúdico como expressões do desenvolvimento da criança é também buscar um caminho conceitual e metodológico que permita tirar a psicologia do desenvolvimento do 'seu beco sem saída', superando as correntes de desenvolvimento que trabalham na perspectiva do progresso e da evolução linear do sujeito humano. (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 48, grifo da autora).

As brincadeiras, na Educação Infantil, proporcionam que as crianças, ao utilizarem de um ambiente organizado para esse intuito (uma vez que o currículo deve ser pautado nas interações e brincadeiras), subvertam a ordem hegemônica ao recriarem, no brincar, suas experiências, produzindo sentidos a partir das interações com os adultos, com outras crianças de diferentes idades e com o ambiente.

As crianças, ao trazerem seus conhecimentos e interagirem com os outros, constituem as culturas lúdicas. Nas brincadeiras, ao criarem e recriam, ao trocarem e observarem, marcam o lugar da infância, não apenas como uma fase/etapa de vida, mas como uma categoria social. O brincar é uma experiência que participa intensamente do processo de constituição da subjetividade da criança e de sua produção cultural.

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das

relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 49).

Negar que o menino passe batom, por exemplo, parte do desejo de persuadir que as crianças realizem outras brincadeiras, as que são autorizadas pelos adultos (SALGADO; SOUZA, 2018), que não maculem o corpo da criança, uma vez que há o entendimento de que o gênero pertence ao corpo. “As brincadeiras que enfeitam o corpo, brincadeiras que transformam o corpo encantam as crianças, meninas e meninos. Porém, se as meninas podem fazê-las de forma “muito natural”, para os meninos esse desejo representa para as professoras motivo de atenção” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 73).

Após as discussões do incentivo, discutimos sobre como as crianças são violentadas em nome da heteronormatividade:

Sandra: Se nos cantinhos de beleza da sala, tiver um batom, e um menino quiser passar, [...] o que você faria?

Dandara: Eu não deixo.

Sandra: O que você fala?

Dandara: Eu peço para ele brincar com outra coisa, só. Não vou dar explicação, não vou falar nada. É o que eu falo para o meu filho quando ele quer fazer alguma coisa que eu vejo que é de menina, como todo mundo fala. Eu falo: “Quando você crescer, você vai saber se você realmente quer ou não. Não está na idade ainda”. [...] (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

Nesse excerto, é possível observar como o brincar da criança é interpretado de maneira literal, sobretudo quando a professora afirma que apenas quando crescer (na vida adulta) a criança saberá o que deseja, sem cotejar que o que ela faz enquanto brinca não é exclusivamente a representação ou imitação de uma realidade, mas a produção de sentidos que pode ser, inclusive, uma subversão do que é vivido em suas situações sociais.

No discurso da professora, está a ideia de que o brincar é a experimentação de um futuro, aquilo que ainda não existe no presente, mas poderá existir algum dia, ou seja, é a própria expectativa do adulto em relação à brincadeira da criança como a expressão de seu vir-a-ser, fazendo com que, assim, o brincar da criança seja controlado e corrigido.

O corpo da criança é sacralizado, nada pode macular este corpo, o que ficou perceptível no discurso de várias professoras. As brincadeiras que mais são desencorajadas ou causam pânico são as que transformam o corpo, já que este remete à pureza. Ao passar o batom, o menino deixaria de seguir o curso linear de seu desenvolvimento, a criança precisa ser protegida de tudo que a afaste do seu reconhecimento, “se meu rosto é de fato legível, só chega a sê-lo porque entra em um quadro visual que condiciona sua legibilidade” (BUTLER,

2017, p. 43). Não é possível borrar a fronteira. Essa afirmação precisa se tornar um questionamento: Por que não se pode borrar a fronteira? Embora não seja “permitido”, as crianças, no brincar, a atravessam, subvertem e recriam a norma.

Trago um excerto da observação na brinquedoteca, um momento que poderia ter passado despercebido, uma vez que é algo comum do dia a dia, mas representou, para mim, uma experiência bem significativa:

As crianças tinham retornado do momento do lanche. Geralmente, nesse horário, elas começavam a perder o interesse pelas brincadeiras na brinquedoteca, assim, logo a professora solicitava que as crianças guardassem os brinquedos e organizassem o espaço, para que pudessem ir para o pátio externo. Os meninos estavam montando os quebra-cabeças, tinha muitas peças – eram duas caixas que tinham oito jogos cada, porém, as peças estavam todas juntas. Percebi que as peças tinham uma marca, por experiência, logo deduzi que era uma marca para cada quebra-cabeça. Com isso, expliquei para o Pingo que seria mais fácil separar se virassem todas as peças de cabeça para baixo e separássemos pela marca. No começo, ele não gostou muito, os desenhos, o colorido do jogo estavam escondidos. As crianças que se aproximavam queriam virar as peças, explicávamos, e, assim, o grupo cresceu. As crianças demonstravam prazer em separar as peças, reconhecendo a marca, que, geralmente, eram letras com um número. Depois que separamos todos os montes, começamos a montar. Mais crianças foram se aproximando; cada criança que montava um quebra-cabeça vibrava. Minnie aproximou-se e começou a montar também, ajudou os meninos que estavam com dúvidas, interagiu com crianças que não a tinham visto conversar durante as observações, sugeriu a melhor forma e organizamos os jogos. (Caderno de campo, observação do dia 30/05/18).

Essa intervenção não foi planejada, diferente da que foi proposta pela professora Saci Pererê, mas foi possível observar aspectos semelhantes: crianças que não brincam juntas se aproximaram, brinquedos que, às vezes, são rejeitados, por julgarem que não gostam, foram usados.

Existe uma prática de controle apresentada por meio de uma relação entre o corpo e o brinquedo. As diferenças entre meninas e meninos, [...] são justificadas como fruto da natureza, e não existe uma intencionalidade de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso às várias dimensões da cultura infantil, independentemente do sexo. (FINCO, 2010, p. 130).

O menino precisa brincar com a menina para saber que ela tem a mesma capacidade que ele, que constrói, pensa, que ambos raciocinam de maneira parecida, assim, será possível desnaturalizar alguns conceitos. A menina precisa brincar com os meninos, para que não sejam taxados como naturalmente agressivos. É preciso construir momentos em que o

“primeiro as meninas, depois os meninos” seja substituído por grupos mistos, em que todas as crianças possam interagir na mesma brincadeira.

Os meninos podem brincar com todos os brinquedos, desde que esses não maculem seus corpos (como batom, perucas, fantasias). Somente os que são utilizados para brincarem como pais ou esposos, que “ajudam” no cuidado dos/as filhos/as ou do lar, são permitidos. Com isso, meninos transitam mais nos espaços, enquanto grande parte das meninas fica confinada nos cantinhos onde os brinquedos remetem ao lar ou à maternidade.

As brincadeiras dos meninos são as mais vigiadas, porém, para as meninas, brincadeiras que remetem ao cuidado da casa e dos/as filhos/as ganham status de natural, são as que seguramente as meninas irão escolher.

Durante as observações e nas rodas de conversa, não percebi grande vigilância em relação ao corpo das meninas, a não ser em relação à possibilidade de que as crianças de quatro e cinco anos também usassem o mesmo banheiro, como ocorre com as crianças de seis meses a três anos. Nesse momento, as meninas precisam ter seus corpos protegidos, porque os meninos deixam o vaso sanitário sujo e podem querer ver as meninas despidas. As meninas precisam ser protegidas dos meninos, como se estes fossem, naturalmente, violentos, como se fosse do “instinto masculino” ser abusivo e violento com as mulheres.

Em todas as rodas de conversa, a violência contra a mulher é rechaçada, sem, no entanto, haver um questionamento do motivo da violência contra a mulher e como as práticas realizadas na escola colocam a menina/mulher num lugar de subalternidade.

Os estereótipos de gênero delimitam modos de como é ser uma menina e um menino ideais. Esses modos idealizados de pensar e agir entram no nosso dia a dia por meio da demarcação de qual é a cor da roupa que a criança vai usar, o brinquedo com o qual ela deve brincar, as brincadeiras das quais pode participar, entre outras inúmeras situações que separam as crianças ou cobram comportamentos diferentes para meninos e meninas.

Ao apresentar a foto de uma das cenas de brincadeiras das crianças, descrevo o que aconteceu naquele momento:

Sandra: As crianças estavam brincando e a Cinderela era a dona da casa. Na casa tinha dois cachorros, que eram os meninos, um filho e uma filha. A filha ficava lá na cozinha o tempo todo, e os meninos corriam, iam e vinham, ora era cachorro ora era filho. Cinderela brinca muito com a linguagem oral e corporal, ela usa muito essas linguagens na brincadeira, percebi que ela não usa tanto dos brinquedos, eles são complementos. Ela veio e me falou: “Eu tenho que ir trabalhar, e esses meninos!”. Fez uma cara de descontentamento. “Porque só a minha filha que me ajuda e os meninos, não.” Eu perguntei para ela: “Mas por que os meninos não te ajudam?”. E ela me olhou com uma cara que não sabia o que dizer, de que é assim,

levantou os ombros e as mãos e, nesse gesto, expressou que não sabia. Como a brincadeira é mutante, um daqueles meninos, que ora foi cachorro ora foi filho, era o pai. Então, eu perguntei: “E seu esposo? Ele te ajuda? Ele também faz as coisas de casa?” Cinderela riu e foi “trabalhar”. (Roda de conversa, 19/06/2018).

Os discursos de Cinderela permitem refletir como as brincadeiras carregam as marcas sociais ao reproduzirem suas experiências domésticas. As crianças explicam várias questões, como se limpa a casa, como cozinha, como cuidar dos “cachorros”, mas não conseguem explicar por que é somente a “filha” que ajuda a mãe e por que “os filhos e o esposo” não contribuem com o serviço doméstico. Esse discurso faz-me questionar: que formas de se ver no mundo as brincadeiras podem proporcionar?

Para Foucault (2017, p. 116), o dispositivo da sexualidade é um conjunto de elementos que funcionam como uma rede tanto discursiva como não discursiva, com o objetivo de “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”. Assim, nada escapa, tudo é controlado, os lugares sociais não são debatidos, o assujeitamento é naturalizado.

Ao manter uma relação dialógica com as crianças, ouvindo suas vozes, o adulto rompe com o modelo tradicional unitário e rígido e, assim, propicia que o ato educativo seja permeado pela imaginação, experiência, vivências éticas e estéticas. As relações no ambiente escolar precisam ocorrer de forma horizontal, com foco no respeito às diferenças.

Pensar numa Educação Infantil que sirva à infância, portanto, implica em respeitar a criança em seu direito de brincar. Porém, dentro dos modelos escolares, marcados pela hierarquização e separação dos gêneros, é preciso analisar o que é planejado no interior das instituições de Educação Infantil.

Os jogos e brincadeiras também têm forte papel de normalização e de construção de referenciais identitárias de gênero. Via jogos e brincadeiras, circulam informações e aprendizados sobre como é ser homem e ser mulher na sociedade. [...] A cultura lúdica compreende os esquemas de brincadeiras que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção e se apoderam de elementos da cultura. (MARIANO, 2016, p. 91).

As práticas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil precisam valorizar a interação das crianças com seus pares, na perspectiva de produzir e compartilhar uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhes permitam não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo. Isso pode possibilitar a circulação e troca de novos saberes,

conhecimentos e procedimentos nas instituições de Educação Infantil, enriquecendo o seu currículo.

3.3.1 Brinquedoteca: espaço de luta e resistência

Brincar é um direito inalienável da criança, dessa forma, ela precisa ter acesso a espaços para exercê-lo. A brinquedoteca é um desses espaços. Nela, é possível realizar práticas educativas mediadas pelo brincar e observar as relações que ali são estabelecidas.

Sandra: Vocês acham importante ter uma brinquedoteca na escola?

Professoras: Sim...

Menina Bonita: Eu estou há 15 anos, e essa é a segunda unidade que eu estou que tem a brinquedoteca, e olha que eu já rodei. O CMEI Giovane foi a primeira que eu tive essa experiência. (Primeira roda de conversa, 08/05/2018).

O discurso da professora Menina Bonita mostra como esse espaço é pouco valorizado para as instituições de Educação Infantil. O direito de brincar é uma máxima cristalizada, porém os espaços de brincar, sejam eles internos ou externos, não são planejados e nem priorizados nos projetos de construção, reforma e ampliação das instituições. Nas unidades de Educação Infantil do município de Rondonópolis, como aponta Menina Bonita, não são todas que têm um espaço destinado para esse fim e, infelizmente, algumas instituições até o possuem, porém, carecem de recurso para a sua manutenção.

Nesse sentido, a brinquedoteca torna-se mais uma bandeira de luta por uma Educação Infantil de qualidade, que respeita o direito da criança de brincar em espaços organizados e planejados para este fim.

Por isso, é tão importante falar do direito da criança ao brincar e de disponibilizar os espaços para ela brincar. Ter o direito de brincar, não garante onde, como e com o que ela vai brincar. A brinquedoteca é uma luta. Com a obrigatoriedade da pré-escola, todas as crianças de quatro e cinco anos terão que estar na escola. Esses espaços podem ser vistos como ociosos, e diante da demanda, fecharem as brinquedotecas e abrirem salas de atividade. Lamentavelmente, não são raras ações como estas.

Para as instituições de Educação Infantil que possuem esse espaço constituído, a luta não é menor, uma vez que é preciso pensar na sua organização e nos discursos que são produzidos a partir dela. O que se nota no interior das instituições é o uso de brinquedos industrializados que preparam as crianças para o mundo adulto, mostrando quem elas devem ser.

Utensílios domésticos para meninas, coisas da vida pública para os meninos, esta parece ser uma tentativa de manter uma diferenciação rígida em relação aos gêneros. A teoria de Rousseau quanto à educação dos meninos para a vida pública e das meninas para a vida privada, onde ocupam o lugar de servir ao homem (SOUZA, 2015), é aparente nos brinquedos dispostos para meninos e meninas. O papel de subalternidade da mulher é reforçado, sutilmente, na forma diferenciada de educar meninos e meninas. Dessa Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009), consideram que:

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 281).

É preciso pensar quais os tempos e espaços que as crianças têm para criarem seu mundo a partir da reconstrução do mundo em que vivem. Qual é o espaço das subjetividades infantis em nossa vida moderna, em que a razão cartesiana, a rapidez, a urgência em fazer as coisas, guiam nosso dia a dia.

A brinquedoteca do CMEI é organizada por cantinhos, que são estruturados por categorias de brinquedos: cantinhos das bonecas e dos acessórios de bonecas; cantinho dos jogos; cantinho dos carrinhos e dos acessórios de carrinho; cantinho da casinha com os acessórios para a casinha; cantinho dos blocos lógicos; cantinho dos dinossauros; entre outros.

Sandra: Você pensou em quê para organizar a brinquedoteca? O que você planejou fazer naquele espaço?

Coelho Branco: Eu queria fazer um espaço, que é o espaço que eu mais gosto. *A priori*, eu pensei, eu queria fazer um lugar que eles jogassem, eu queria colocar mais jogos do que boneca, casinha, eu queria um lugar que eles brincassem lá dentro,... mas eu coloquei os brinquedos que eu tinha, porque muitos brinquedos a gente já tinha ganhado da Secretaria, e alguns foram doação. (Entrevista com a professora Coelho Branco, 17/04/2018).

Em seu discurso, a professora Coelho Branco aponta que, ao organizar a brinquedoteca, seu propósito era que este fosse um espaço onde as crianças pudessem brincar com autonomia. Ao planejar o espaço para que tivesse mais jogos do que bonecas e “coisas de casinha” evidencia o desejo de que o espaço seja para todas as crianças. Apesar disso, a organização parte somente da visão do adulto.

Ao responder sobre essa organização, a professora Coelho Branco traz aspectos muito importantes. O primeiro diz respeito à falta de recurso para a manutenção da brinquedoteca. Para que o espaço seja disponibilizado para as crianças, o CMEI, recém-inaugurado, recebeu alguns brinquedos da Secretaria Municipal de Educação e doações. Esse discurso reverbera a realidade da maioria das instituições de Educação Infantil do município.

Outra questão é o fato de o espaço ter sido organizado a partir do olhar do adulto: as crianças não foram ouvidas, são as expectativas dos adultos que marcam o espaço. Durante as entrevistas, foi feita a pergunta: “Quem é responsável pela organização do espaço da brinquedoteca?” As professoras responderam que quem o organizou foi a equipe gestora, por meio de consulta às professoras. As crianças só participam da manutenção da organização, devolvendo os brinquedos aos mesmos lugares em que foram encontrados.

A visão adultocêntrica cria uma divisão etária, de modo que tudo que é feito, pensado e sentido pelo adulto é sério, e, para as crianças, tudo é coisa sem importância, serve para passar o tempo. Com isso, as manifestações que fazem parte da infância, como o jogo, a brincadeira, o brinquedo, são tidas como menos importantes.

A disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma. A pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização da sua infância. Nem por isso o campo onde isso acontece precisa estar isolado do espaço de lutas de classes. De maneira lúdica os seus conteúdos e símbolos podem muito bem – talvez devam – encontrar lugar neste espaço. Mas não podem assumir um domínio formal sobre as crianças. [...] (BENJAMIN, 2002 p. 118).

A Educação Infantil precisa se preocupar com essa constituição social da criança, uma vez que urge a necessidade de se pensar numa educação que sirva para a transformação social. Não podemos esquecer que “a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e das classes a que pertencem” (BENJAMIN, 2002, p. 94). É importante que o espaço da brinquedoteca seja um lugar que respeite as diferenças, contra a discriminação, a violência e a exclusão, pautando-se na emancipação humana e contra a barbárie.

As questões binárias em relação ao gênero são fortemente marcadas nos brinquedos das crianças, mostrando que meninas e meninos são ensinadas/os a gostar de coisas diferentes, a saber fazer coisas diferentes, a serem competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Benjamin (2002) trata da crescente indústria do brinquedo que começou a surgir, com a modernidade, e como esta pouco leva em consideração a necessidade e a vontade da criança em relação ao brinquedo, fazendo-me questionar que padrões sociais os brinquedos atuais

querem marcar e como no interior das instituições de Educação Infantil essas questões são abordadas.

4 MICROPoderes: A CULTURA ESCOLAR EMERGENTE EM CHOQUE COM OS MOVIMENTOS CONSERVADORES

Quem me leva os meus fantasmas? Quem me salva desta espada? E me diz onde é a estrada? Aquele era o tempo em que as sombras se abriam. Em que homens negavam o que outros erguiam. [...] De costas voltadas não se vê o futuro, nem o rumo da bala, nem a falha no muro. E alguém me gritava com voz de profeta: Que o caminho se faz entre o alvo e a seta.

(ABRUNHOSA, 2012)

Neste capítulo, busco problematizar os movimentos conservadores e moralistas e, assim, discutir como a perspectiva feminista pode contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas mais democráticas, que não hierarquizem as pessoas, liberta de preconceitos, discriminações, violências e exclusões, uma vez que “a partir do quadro teórico dos estudos sociais da infância, temos apresentado a creche como um equipamento potencialmente emancipador, tanto para mulheres como para crianças” (SILVA; MACEDO, 2018, p. 156).

Quais fantasmas nos assombram? A CF democrática, de 1988, promulgou as bandeiras de luta de vários movimentos sociais. Atualmente, passamos por um momento em que os direitos, ainda que poucos e insuficientes, galgados pelas populações historicamente marginalizadas (mulheres, crianças, negros, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBTT), são negados.

Se o conservadorismo se entranha em nossa sociedade, utilizando-se de discursos como o da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia tradicional, para demarcar os lugares de mulheres e homens, formatando as crianças num trajeto único de vida, é preciso olhar para as falhas no muro, transpor as fronteiras.

É nas porosidades da fronteira que são apontadas as estradas que podem nos “salvar das espadas” do conservadorismo que violenta, exclui e busca eliminar as diferenças. O caminho entre o alvo e a seta pode vir de uma educação mais democrática e menos hierarquizada, machista, sexista, misógina, racista e homofóbica. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil e escolas estão nas *borderlands*, essa área que Gloria Anzaldúa (apud COSTA; ÁVILA, 2005) considera como híbrida e que proporciona a produção epistêmica a partir da diferença, é onde o poder age, mas não silencia totalmente os corpos que existem e resistem. Ao reiterar a norma, rupturas acontecem, possibilitando que se caminhe na margem. Conforme apresenta Anzaldúa, quem está na margem, na fronteira, por

mais que passe por uma formatação centrípeta, as suas subjetividades não cabem nos enquadres normativos.

As instituições de Educação Infantil organizam-se por movimentos centrípetos, buscando afastar-se do que estava na margem. A educação oferecida não considera as crianças reais, em sua inteireza, com suas interseccionalidades. A infância é vista apenas como uma fase para a normatização do adulto ideal. Por mais que a norma busque categorizar as crianças em uma só forma de existir, há dissidências.

Assumir as instabilidades promove que as instituições de Educação Infantil se organizem centrifugamente para, com isso, assumir as *borderlands* como lugar de produção de conhecimento. Não parto de uma visão romantizada da escola como salvadora, mas sim como espaço de poder.

Há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder. Não advogo, portanto, um romântico cenário em que não há restrições, não é assim o chão da escola. Ele é, ao contrário, o cenário construído por uma teia distinta de forças, desiguais e oblíquas, que seguem produzindo o esperado e o inesperado num mesmo movimento. O combate de que falo não se faz, portanto, de fora do poder, não somos nós contra eles, quem quer que sejamos nós e eles. Ao contrário, é uma interferência nessa teia produzida de dentro dela com vistas a liberar sentidos que outras interferências buscaram sufocar. (MACEDO, 2015, p. 903).

Assim, dentro dessa “teia” que constitui as instituições de Educação Infantil, é preciso forjar uma educação para as crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais, interseccionadas por vários e diferentes marcadores, não pertencentes a uma categoria fixa. Assim, as perspectivas feministas interseccionais colaboram para olhar essas teias por dentro, e conseguir perceber como o poder vai se arquitetando dentro das instituições. Se o poder penetra por linhas infinitas (FOUCAULT, 2017), as dissidências precisam operar nas porosidades da fronteira.

Com um título instigante, o livro de Chimamanda Ngozi Adiche (2017), *Para Educar Crianças Feministas*, me levou a pensar como as escolas se organizam em seu dia a dia com vistas à problematização das relações de gênero em seu cotidiano. Assim, dicas de como educar uma criança Igbo (esta é a proposta do livro), numa perspectiva feminista, são extremamente interessantes para pensar a educação ofertada nas instituições de Educação Infantil.

A luta feminista também rompe com as opressões hetero-patriarcais, quando garante equidade frente ao direito de fala e representatividade, rompendo com as estruturas coloniais ‘que nos ensinam a catequizar’ didaticamente formas de vida, tanto quanto acreditar na existência de uma única verdade que prescreve um modo de ser e estar no mundo. (SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 254, grifo da autora e do autor).

Conforme Butler (2015), é pelo discurso que o poder tem seu lugar designado, de modo a conferir realidade ao que diz e nomeia, a partir de um campo epistemológico que constitui historicamente. Dessa maneira, olhar os discursos que constituem a escola, problematizando as situações diárias, promove outras formas de agir diante das demandas apresentadas pelas crianças.

A instituição de Educação Infantil é o espaço onde a criança convive com o outro, com as diferenças. É ali que a maioria tem a oportunidade de conviver num ambiente social não familiar, de conhecer e aprender regras e valores, interagindo e fazendo parte das construções sociais. É necessário que os fazeres cotidianos resgatem o histórico de luta e resistência das mulheres que almejam esse espaço. A educação das crianças, a partir de uma perspectiva feminista, que vê o sujeito em sua inteireza, interseccionado por questões, como gênero, raça e classe social, precisa ser trabalhada no interior das instituições.

No CMEI, observo que os discursos que reproduzem a normatização são atravessados por outros, que desafiam a lógica hegemônica. Outros ecos são ouvidos no interior da instituição, outras vozes emergem, a fronteira é borrada, o abjeto desafia a norma, mostrando que outras formas de ser e existir são possíveis.

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente ‘no’ poder, que dele não se ‘escapa’, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que, sendo a história ardil da razão, o poder seria o ardil da história — aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. (FOUCAULT, 2017, p. 104, grifos do autor).

Dessa forma, práticas, que respeitam o direito da criança pequena a uma educação mais democrática, liberta de preconceito, que não as hierarquize, exclua e violenta, são engendradas ao mesmo tempo em que sofrem pressões dos movimentos conservadores.

4.1 Movimentos conservadores – a educação na mira da (in)justiça

A escola é um lugar de potência para as transformações sociais, por isso, torna-se um palco de disputas. As culturas emergentes que surgem a partir das micro resistências são, a todo o momento, atacadas por culturas hegemônicas, como as advindas dos movimentos conservadores e moralistas, que querem ditar os rumos da escola.

Com os programas de obrigatoriedade da educação, como a Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que versa sobre a obrigatoriedade da Educação Básica, todas as crianças e jovens (negras, indígenas, pobres, homossexuais, com deficiência), que tenham entre quatro e 17 anos devem estar na escola. Isso seria um elemento motivador para atacar a escola, para atacar uma educação que visa discutir as diferenças e suas matrizes?

Com a abertura da escola para todos/as, políticas curriculares começam a ser pensadas para que os princípios da educação sejam alcançados. Ao encontro disso, Macedo (2017a), afirma que o currículo da escola precisa reconhecer que:

como projeto o reconhecimento sutura a vulnerabilidade constitutiva da subjetividade e conforma os sujeitos ao que Butler chama de esquema de inteligibilidade ultrajante. Defendo que, ao contrário, a educação precisa se alicerçar sobre tal vulnerabilidade para dar visibilidade à experiência de estar com o outro. (MACEDO, 2017b, p. 539).

Dessa forma, os currículos que não discutem as diferenças, não contribuem para uma educação mais democrática e menos hierarquizada, violenta, preconceituosa e desigual.

Assim que os currículos começam a ser direcionados para as discussões acerca das diferenças, os movimentos conservadores tensionam para o outro lado, tentando sufocar essas diretrizes, traçando metas que vão na contramão do que seria uma educação para todos/as. Um dos movimentos que confluíu várias demandas conservadoras em seu discurso é o Movimento Escola sem Partido (MESP):

Surgido em 2004, ele se define como ‘uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior’. Sua principal estratégia foi, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando. (MACEDO, 2017a, p. 508, grifo da autora).

Segundo Macedo (2017a), o principal objetivo é combater o que intitulam de “contaminação político-ideológica”. No início, o MESP era pouco expressivo, como afirma Luis Felipe Miguel (2016, p. 596, grifo do autor), o foco era o “temor da ‘doutrinação marxista’”. Os fantasmas da Guerra Fria, tão presentes durante o período de Ditadura Militar, ainda são evocados por esse movimento.

Os discursos conservadores sempre estiveram presentes na vida política, econômica e social do país, mas não convergiam, as pautas não fluíam, assim, os movimentos sociais representativos das minorias (mulheres, negros, população LGBTT), ao se organizarem, conseguiram se mobilizar para que alguns direitos fossem instaurados.

Um momento que pode ser considerado um marco do levante conservador foram as Jornadas de Junho de 2013²³, em que várias manifestações eclodiram no país. As manifestações, advindas dos usuários do transporte público em São Paulo, ganharam notoriedade nas mídias virtuais e redes sociais e, com isso, receberam uma nova roupagem: as manifestações no final da tarde, com fechamento de ruas, passam para as tardes de domingo, com direito a passeio com animais de estimação e *selfies* com policiais, uma onda amarela com panelas nas mãos invade as ruas. A rua sempre foi o palco de lutas das minorias, e, naquele momento, foi tomada pelas elites.

Depositária dos ideais de tradição patriótica e dos valores patriarcais, as elites brasileiras sempre se apresentaram muito defensivas e, isso mesmo, vulneráveis ao fantasma do desejo desviante. Tornaram-se permeáveis ao pânico homofóbico na mesma proporção com que zelaram pela estrita observância das normas morais. (TREVISAN, 2000, p. 157).

Assim, não sem propósito, o discurso do direito de locomoção do trabalhador esvai-se. Não é luta dessa elite, caracterizada por Trevisan (2000), não são essas suas preocupações, assim, outros enunciados são colocados em cena: “Pelo direito de não ter direito!”; “Eu não tenho partido!”; “Meu partido é o Brasil!”. Esses enunciados, que até o momento ficavam restritos a grupos menores, foram espalhados pelo país a cada manifestação, nas quais as camisetas amarelas se multiplicavam e o brado “Minha bandeira jamais será vermelha!” tomava corpo.

Os desdobramentos após as jornadas foram nefastos para todas as políticas voltadas para as minorias, que têm como mote as discussões sobre as diferenças. O combate à

²³ Nome dado às manifestações que iniciaram pelo protesto, da classe trabalhadora em São Paulo, contra o aumento de R\$0,20 na tarifa de ônibus, e culminaram no golpe contra a presidente Dilma Rousseff.

“ideologia de gênero” ganha maior volume e entra na pauta do MESP, que ganha muita abertura após a inclusão desse debate em sua agenda.

Uma das evidências, como aponta Miguel (2014), é que desde 2014 esse movimento tem inspirado projetos de lei em todos os níveis de governo, que se aplicam a regular desde o que o professor ensina em sala de aula até a composição de livros didáticos e as avaliações para o ingresso no ensino superior. Esses projetos atacam várias frentes que lutam pelos direitos das minorias, porém, o maior alvo, enfatiza o autor, é a Educação. Dessa forma Nivaldo Alexandre de Freitas e Merilin Baldan (2017), sustentam que:

[...] as implicações do Escola Sem Partido são nefastas para a formação humana, pois estão alicerçadas em ideias neoliberais e neoconservadoras de sociedade e de educação, que recorrem a uma concepção equivocada de educação, uma vez que cerceiam a possibilidade de emancipação e de diálogo e, principalmente, operam na negação da educação e da escolaridade pensadas para uma sociedade plural. (FREITAS; BALDAN, 2017, p. 07).

Um dos atos dos movimentos conservadores diz respeito à retirada da palavra “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Após as discussões na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), para o inciso III do Art. 2º, que trata das diretrizes do PNE, foi proposta a seguinte redação: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.” Em todo o Plano, somente neste inciso aparecia a palavra “gênero”, todavia, após “a mais ruidosa polêmica”²⁴, o Senado alterou o texto proposto pela CONAE e o inciso III ficou da seguinte forma: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Essa nova redação traz implícito como questões relacionadas a gênero são encaradas por esses movimentos. Um dos pontos que podemos levantar é o quanto a sexualidade das crianças é negada, para que o adulto ideal seja forjado desde a infância.

Todas as etapas da Educação Básica estão sofrendo pressões conservadoras, mas percebemos que é na Educação Infantil que as questões relacionadas a gênero estão sendo fortemente trazidas como ameaça às crianças, de modo a instituir mordanças sobre esse assunto para protegê-las. Conforme afirma Miguel (2016), os conservadores acreditam que as crianças estão mais suscetíveis a sofrerem os efeitos do que chamam de “ideologia de gênero” e por

²⁴ Termo usado no documento publicado pela Câmara dos Deputados em 2014, trazendo o histórico da construção do PNE 2014-2024. <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018.

conta de sua vulnerabilidade correm o risco de não se tornarem heterossexuais quando adultas.

A “ideologia de gênero” é demonizada pelo conservadorismo do MESP. Este termo, esclarece Miguel (2016), tem sua gênese na ala mais conservadora da Igreja Católica e foi incorporada à agenda do MESP. Ao dizerem “não à ideologia de gênero” carregam de preconceito e de negatividade uma questão histórica, social e política, que implícita e explicitamente faz parte da prática social e educacional (FREITAS, BALDAN, 2017).

Essa agenda de cunho religioso acaba por impregnar o discurso do movimento. O conservadorismo religioso sempre existiu, independentemente da MESP (MIGUEL, 2016), mas a incorporação dessa agenda deu mais capilaridade ao movimento e aos discursos religiosos conservadores, ambos cresceram. Macedo (2017a, p. 514) afirma que as demandas conservadoras sempre estiveram presentes nos processos de elaboração e aprovação de políticas educacionais; isso ocorre em nível internacional também, porém após o golpe contra Dilma Rousseff, o MESP “passou a ser um dos interlocutores do MEC”.

O reflexo dessa aproximação é visível na terceira versão da BNCC, como comenta Macedo (2017a):

Esse conjunto de demandas conservadoras do ESP em relação ao ‘conteúdo’ da BNCC é bastante pontual e aponta menos para o que deve fazer parte do currículo do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa ‘atender a todos’. As exclusões citadas explicitamente se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários — de raça, gênero e sexualidade — que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço. (MACEDO, 2017a, p. 517, grifos da autora).

O discurso de educação “neutra” esconde a compreensão de que a escola e instituições de Educação Infantil precisam ser neutralizadas. O espantinho da doutrinação das crianças por professores e professoras “esquerdistas” ou “pedófilos” serve de pretexto para a criminalização do pensamento crítico em sala de aula, frustrando o objetivo de uma pedagogia aberta ao debate e à dissensão, consciente de seu papel, individual e coletivo, na reprodução e na transformação do mundo social.

O discurso de neutralidade da Educação produz o monstro, dentro da escola, que são os professores e professoras. O monstro foi colocado em cena e precisa ser atacado. Foucault (2001, p. 70) afirma que o “monstro ao mesmo tempo que viola a lei, ele a deixa sem voz.” Dessa forma, nós, professoras e professores, que buscamos problematizar como a

hierarquização social provoca violências e exclusões, desestabilizamos a norma. No campo do debate, a heteronormatividade perde seu status de natural; “amordaçar” professoras e professores é visto como a saída para a manutenção das hierarquizações sociais.

A judicialização e a censura da educação ganham estofado. Exemplo disso é um “formulário” disponível em sites do MESP, que os responsáveis pelos alunos podem preencher e encaminhar para a justiça, caso não concordem com a educação de seu/sua filho/a. Contudo, essa discordância não tem a ver com situações que fujam do currículo da escola, e sim que com o que não está de acordo com o que o MESP chama de “deveres do professor”. A obrigatoriedade da fixação de cartazes nas salas de aula com a lista desses “deveres” é uma das bandeiras de luta do movimento, que expõe, em sua página na internet, que luta “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Para Freitas e Baldan (2017, p. 04), a escola deve “se constituir como âmbito de liberdade de ideias e de convívio com a diferença, aspectos que serão alcançados não pelo viés da judicialização, mas pelo esforço de todos os agentes envolvidos na escola em torno da efetivação de uma escola livre, acolhedora das diferenças”.

Ao ler o projeto deste movimento, percebo que seu interesse é destruir o caráter educacional da escola, uma vez que indica que “o professor não é educador”. Ante o exposto, a escola e seus/suas professores/as são vistos como meros transmissores de conhecimento. Um conhecimento que não deve (“não deve” é o que mais se encontra neste projeto) ser problematizado por meio da realidade onde a escola está inserida e que é vivida pelas crianças. Assim, é possível entender, como afirma Ferreira (2016), que os adultos que estão nesses movimentos:

[...] querem proteger as próprias normas que os ensinaram, ocultando as violências em que as mulheres são objetificadas, os gays são ridicularizados, os transexuais e as travestis são silenciados e mortos. Uma política de morte, instituída a partir de primados morais, pseudo-científicos e religiosos. A infância, mais uma vez, se torna objeto de uma cruzada aparentemente preocupada com a integridade das próprias crianças. (FERREIRA, 2016, p. 57).

Fica evidente que proteger a criança nem de longe é a meta, uma vez que é justamente nas instituições escolares que a maioria das crianças e jovens se sente acolhida, até mesmo

para fazer denúncias. Professores e professoras estão entre os que mais denunciam casos de abuso e violência sexual contra crianças e adolescentes.²⁵

Não discutir gênero na escola, nas instituições de Educação Infantil, especialmente, é amordaçar as crianças e adolescentes e dizer a elas e eles que seus corpos e suas subjetividades podem ser expostos a todo tipo de violência, inclusive a sexual.

Ao oportunizar, na escola, um espaço de diálogo e de ruptura com o pacto do silêncio que se constrói em torno dos abusos sexuais infantis, em geral, abusos (hetero)sexuais infantis, as crianças compreendem que estão sofrendo uma violência, se encorajam em revelar, percebem que existe uma rede de profissionais e instituições que podem ouvi-la e, quem sabe, romper um ciclo de abusos sexuais a que eram submetidas. (BONFANTI; GOMES, 2018, p. 116).

Os movimentos conservadores e moralistas afirmam que as famílias precisam ser respeitadas, porém, além de defenderem somente a configuração tradicional e patriarcal de família, silenciam as crianças que diariamente sofrem abusos e violências dentro de seus lares.²⁶ Esse silenciamento é fruto de um sistema patriarcal que vê a crianças como propriedade do adulto. Diariamente, crianças e adolescentes são violentadas/os e/ou cometem suicídio por conta das relações estabelecidas em suas famílias.

As elites brasileiras, conforme explica Trevisan (2000, p. 157), é composta tanto pelos produtores de poder econômico, religioso e político, por uma “emergente burguesia, ansiosa por ascensão social, quanto o setor intelectual que, além de usufruir privilegiadamente do aparelho cultural, em geral é o que prepara os caminhos ideológicos de dominação da população”. Essa dominação passa pela heteronormatização, que divulga, conforme afirma Butler (2017c), que há vidas que não são passíveis de luto, uma vez que só são enlutadas as vidas que estão próximas da norma, fora da *borderlands*.

O conceito de gênero, construído pelas/os estudiosos/as feministas, está na contramão deste pensamento hegemônico, uma vez que busca contrapor a ideia do determinismo biológico em relação ao comportamento de mulheres e homens, a visão pautada nesse determinismo naturaliza os comportamentos como universais e imutáveis, justificando, assim, desigualdades de direitos para homens e mulheres: “a ‘unidade’ do gênero é o efeito de uma

²⁵ Dados retirados da reportagem “Professores são os que mais denunciam violência sexual contra crianças: educadores estão entre os profissionais que mais expõem estupro”. (GAZETAONLINE, 2018), <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/11/professores-sao-os-que-mais-denunciam-violencia-sexual-contra-criancas-1014157345.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

²⁶ 69,2% das crianças vítimas de violência sexual foram abusadas em suas residências e 37% delas possuíam vínculo familiar com o abusador (BRASIL, 2018).

prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017a, p. 68, grifo da autora).

As professoras, em seus discursos, apontam a necessidade dessa discussão:

Sandra: O que você acha de trabalhar sobre esses temas [gênero e sexualidade] na escola?

Saci Pererê: São urgentes. [Risos]

Sandra: Por quê?

Saci Pererê: Porque eu não dou conta mais de ver professora separando menina e menino em fila de banheiro. Eu não dou conta de ver professora falando: “Menina, esse aqui é dos meninos. Vai ao banheiro das meninas.” (Entrevista com a professora Saci Pererê, 10/04/2018).

As diferenças entre meninos e meninas não podem ver vistas somente como um determinismo biológico, uma vez que histórica e culturalmente as formas de ser e viver no mundo são reforçadas por meio de práticas escolares que disciplinam o corpo, seja com discursos que estereotipam a imagem que a criança constitui de si mesma ou através de instrumentos de vigilância e controle, os quais, como afirma Foucault (2017), são naturalizados nas formas de organizar a escola.

Dessa forma, é preciso contrapormo-nos, professoras e professores, a essa avalanche conservadora, discutindo as construções sociais e culturais do gênero, visto que, “como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergências entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2017a, p. 32-33). Para esses movimentos conservadores e moralistas:

[...] desenvolver-se significa ter que percorrer uma linha reta, cujo início marca o germe do autocontrole e da adaptação social, metas que deverão ser alcançadas gradativamente no decorrer da vida. O desenvolvimento, nesta perspectiva, requer uma finalidade, um *telos*, marcado pela maturidade, definida em termos biológicos, cognitivos e de socialização. A infância, nessa linha do tempo cronológico, representa o estado lacunar e inacabado do desenvolvimento, que deve caminhar progressivamente em direção ao estágio mais avançado, representado pela vida adulta. Nessa lógica, o objetivo da transformação individual ganha destaque. Tornar-se uma pessoa melhor, modificar-se por estar em crescimento e em desenvolvimento demonstra a determinação da otimização pessoal, metas estas que estão em estreita consonância com os ideais e as políticas do capitalismo neoliberal e penetram nas vidas das crianças. [...] (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 248).

Os movimentos conservadores afirmam que os teóricos de gênero querem impor “a ideologia de gênero”, negando que práticas binárias são naturalizadas no cotidiano das

instituições e das famílias. A visão de infância apresentada nos discursos desses movimentos apresenta a criança como:

[...] um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. Dá forma aos corpos com o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares. (PRECIADO, 2013, p. 98).

Nesse sentido, as crianças são assujeitadas à forma de pensar do adulto. A vida é roteirizada, meninos e meninas têm caminhos distintos a seguir, performances diferentes são cobradas, os estereótipos são naturalizados. Apesar disso, elas questionam a realidade, expressam o que pensam, subvertem a lógica dominante, borrando as fronteiras.

No discurso da professora Saci Pererê, é possível notar que, apesar do silenciamento e da marginalização, as crianças brincam de ser. Mas a norma existe, é imposta e, mesmo no silêncio, os sistemas de controle são eficazes. Essa forma de regulação que disciplina os corpos constitui o biopoder.

Uma outra consequência deste desenvolvimento do biopoder é a importância crescente assumida pela atuação da norma, às expensas do sistema jurídico da lei. A lei não pode deixar de ser armada e sua arma por excelência é a morte; aos que a transgridem, ela responde, pelo menos como último recurso, com esta ameaça absoluta. (FOUCAULT, 2017, p. 155).

A norma é assumida e precisa ser mantida, sem questionamentos, assim, os discursos dos movimentos conservadores penetram no cotidiano da instituição e vão ganhando legitimidade, e, por consequência, conduzem as práticas das professoras. Durante a roda de conversa, realizada no dia 15/05/18, observei, nos discursos das professoras, como esses ecos sociais estão presentes no dia a dia:

Cora: Trabalhar gênero na escola, para alguns pais, é você forçar a criança a pegar um brinquedo que não é de menino ou de menina. É você ensinar para a criança, com uma cartilha, que o homem e a mulher podem ficar, mas que homem como homem também podem e a mulher com mulher também, e aí...

Emília: Mas querem ensinar isso aí.

Cora: Aquela cartilha, daquele determinado candidato à Presidência, ela não existe dentro da escola...

Emília: Porque a sociedade não aceitou.

Cora: Ela não existe, porque ela nem passou para votação por educadores. [...] Eu não vou pegar e forçar a criança, mas é o olhar, esse olhar que você tem, de olhar. Está brincando? Beleza! Está rebolando? Beleza! Ele quis,

mas eu não vou dizer: “Pega aqui essa boneca agora, porque você tem que aprender que pode brincar de boneca também.” (Segunda roda de conversa, dia 15/05/2018).

Os discursos das professoras permitem-me refletir sobre os efeitos dos movimentos conservadores no interior da escola, posto que estes, ao serem reiterados, ganham sentido de verdades, que nomeiam o que é certo e o que é errado. Como assevera Butler (2017a), é por meio dessa performatividade que os discursos se naturalizam, haja vista que, ao serem repetidos sem a problematização, vão constituindo as formas de agir no interior da instituição.

Por ser uma pesquisa intervenção, que se caracteriza por fazer a articulação entre a teoria e a prática, propus, a partir desse discurso das professoras sobre as cartilhas e da “sociedade” como a “salvadora” das crianças, na roda de conversa do dia 29/05/2018, a leitura do livro de literatura infantil “Menina não Entra”²⁷, de Telma Guimarães Castro Andrade, publicado pela Editora do Brasil. Ao final da leitura, perguntei para as professoras o que elas acharam da história. Todas disseram que era interessante. Em seguida, indaguei se aquela história poderia ser lida para as crianças e, novamente, todas disseram que sim.

Relato para as professoras que esse livro foi alvo de uma audiência pública no município de Guarulhos, São Paulo, em 2015, época em que alguns vereadores acusavam a Prefeitura de, ao adquirir e recomendar o seu uso, promover a ideologia de gênero (MACHADO, 2015)²⁸. A iniciativa de conversar com as professoras sobre esse livro na roda de conversa partiu do entendimento de que seus discursos são carregados de outros discursos, que vão criando a teia discursiva (BAKHTIN, 1997), que dá corpo a modelos conservadores e moralistas. Diante disso, faz-se necessário dizer o que ocorre no dia a dia da escola e, assim, dar início a questionamentos sobre as relações de poder e as disputas que ocorrem no espaço escolar.

O fato de um livro que todas as professoras consideraram interessante, que trata sobre as crianças poderem brincar juntas e que meninas têm as mesmas habilidades para jogos que os meninos, ser alvo dos mesmos movimentos conservadores que propagam a existência do “kit gay”, acusando professores e professoras de doutrinarem as crianças e jovens, mostra qual é a intenção desses movimentos e quais as discussões que eles objetivam silenciar.

²⁷ Na história contada pelo livro, quando um grupo de amigos resolve formar um time de futebol, convidam vizinhos e parentes. Mesmo assim, falta um jogador. Começa o dilema: quem poderia ser o jogador? Surge a ideia de convidar uma menina. Uma menina no time? Nem pensar! - é o que a maioria acha da ideia. Mas logo mudam de opinião. Assim que veem Fernanda mostrar suas habilidades, percebem que estavam completamente equivocados e que o preconceito não leva a vitória alguma, dentro e fora de campo. Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/menina-nao-entra-2555343.html> Acesso em: 20 jan. 2019.

²⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1635199-distribuicao-de-livros-de-educacao-sexual-vira-polemica-na-grande-sp.shtml> Acesso em: 15 jan. 2019.

Alfredo Veiga-Neto (2009, p. 19), ao defender uma vida não fascista, aborda a questão do currículo, expondo todas as formas que este assume, desde o Currículo Lattes²⁹ ao currículo escolar, e versa como este produz o sujeito: “eu acabo sendo aquilo que o meu currículo diz que eu sou”. Isso mostra como a reiteração da norma constitui os sujeitos nas instituições de Educação Infantil e escolas. Assim, apagar das propostas curriculares as discussões sobre as diferenças parte do projeto que enquadra os sujeitos em uma única forma de ser, e os que escapam desses enquadramentos serão violentamente invisibilizados.

As questões relacionadas a gênero são encaradas por esses movimentos como perigosas, com base em uma visão romântica da infância, que propicia a criação de binômios, como criança-inocência, criança-ingenuidade. Essa visão da criança está fortemente atrelada à compreensão da infância como uma fase que prepara para a vida adulta, de modo que esta precise ser preservada e vigiada para seguir o curso do desenvolvimento “normal”.

4.2 A força do feminismo na Educação Infantil – da provisão à participação das crianças

A Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, agrupa esses direitos em três categorias: proteção, provisão e participação. Sobre a proteção, tratei no capítulo 2 (p. 41), discutindo como o discurso da proteção abocanha as crianças para normatizar suas vivências, Com isso em mente, é preciso olhar para a instituição de Educação Infantil, não como um espaço que silencie as sexualidades. Como bem esclarecem Letícia Bonfanti e Aguinaldo Rodrigues Gomes (2018), a proteção das crianças efetiva-se na escola ao torná-la espaço onde as crianças participem de discussões sobre as diferenças.

As investidas dos movimentos conservadores pela retirada, nos documentos oficiais, da discussão sobre gênero e sexualidade protegem o adulto que violenta e não a criança. (BONFANTI; GOMES, 2018). As perspectivas feministas interseccionais desestabilizam o patriarcado, que assujeita as crianças aos adultos, contribuindo, assim, para a proteção autêntica.

É na desconstrução dos padrões de gênero que a instituição deveria atuar, para buscar a igualdade e a diferença dos corpos, das diferenças que nos constituem como sujeitos. Preciado (2013) afirma que a criança que os conservadores querem proteger é resultado de um dispositivo pedagógico que usa a justificativa da proteção, para naturalizar a norma.

Diferentemente dos movimentos conservadores que defendem uma infância idealizada, o feminismo trata de uma infância que é construída social, cultural e

²⁹ Currículo Lattes é o padrão usado no Brasil para o registro da vida acadêmica de estudantes e pesquisadores/as.

historicamente, na perspectiva de que as crianças são cidadãs de direitos e, sendo assim, além da proteção, têm direito à provisão e à participação.

A provisão, por muito tempo, foi tomada, na esfera pública, como cuidados de crianças carentes, e as instituições filantrópicas e religiosas se responsabilizavam pela provisão, principalmente no que tange aos cuidados físicos. O fato de as instituições de Educação Infantil serem ligadas à assistência, até recentemente, mostra isso.

Todavia, o direito de provisão não era um direito das crianças, os cuidados que elas recebiam partiam da teoria higienista, que buscava a correção dos desvios, tensionando a boa formação do povo brasileiro, principalmente após os manifestos e rebeliões a favor da abolição da escravatura. Nesse contexto, políticas de embranquecimento da população foram implementadas: “os médicos higienistas, através da disciplina do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade visavam a multiplicar os indivíduos brancos politicamente adeptos da ideologia nacionalista” (COSTA, 2004, p. 213). Esse embranquecimento estava ligado à cor da pele, mas também aos hábitos.

As campanhas em prol do “menor abandonado”, que até os anos de 1990, antes da promulgação do ECA eram constantes, tomavam o direito de provisão como normatização dos corpos das crianças; os objetivos dessas campanhas não eram destinados às crianças reais, no tempo presente, mas sim aos “cidadãos do futuro”.

No início da luta pela creche, no âmbito dos movimentos feministas, a creche também não era vista como espaço de provisão para as crianças, uma vez que em 1943 foi considerada um direito trabalhista das mulheres, “tanto assim que aparece na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943, como obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 anos de manter um local apropriado para guardar os filhos de suas empregadas, no período da amamentação” (TELES, 2015, p. 22). Mesmo como direito das mulheres, pouquíssimos espaços foram abertos.

Ainda de acordo com a autora supracitada, em 1960 as mulheres organizadas da Liga Feminista do Estado da Guanabara incluíram a defesa da infância nas suas pautas de reivindicações. Desse modo, o direito à provisão das crianças vai tomando corpo. Mas a ditadura militar instaurada em 1964 silenciou o movimento.

Foram anos de assassinatos e torturas contra homens, mulheres e crianças. Muitas mães passaram por abortos forçados ou tiveram seus/ suas filhos/as sequestrados/as, por participarem de movimentos feministas entre outros (TELES, 2015). Um número crescente de conservadores alega que esse período da nossa história não existiu, até exaltam o nome de torturadores. Essa negação mostra quais são as vidas passíveis de luto, impedindo que o luto

coletivo (BUTLER, 2017c) seja vivido. A morte e tortura de mulheres e crianças não merece ser enlutada. Das mulheres da ditadura a Marielle Franco³⁰, e tantas outras, um questionamento me vem: Quais feminilidades são legítimas de serem vidas? Qual o lugar social reservado para as mulheres?

Quando se proíbe que a pessoa pense, fale, se expresse, também, é um modo de destruir uma vida. Assassina-se uma forma de pensamento que coloca em xeque essa estrutura, essa inteligibilidade, que está posta para legitimar as violências e as vidas que podem ser vividas e passíveis de luto e as que não podem. Conforme Butler, (2017c) há vidas que não têm direito ao luto coletivo, que não merecem reivindicação pelo direito de viver, uma vez que há vidas que ameaçam a vigência das normas sociais, e essas não são consideradas dignas de luto.

Com a promulgação, em 1975, do Ano da Mulher, pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), o movimento feminista ganha fôlego novamente no país (TELES, 2015). Esse é um período de efervescência do movimento feminista, principalmente nos Estados Unidos, com o movimento feminista negro.

No 1º Congresso Paulista de Mulheres, em 1979, as feministas fundam o Movimento de Luta por Creches (TELES, 2015). A creche como direito da criança tem sua gênese na interseccionalidade, tanto as militantes feministas, como as operárias das periferias precisam deste espaço.

A creche conseguiu unificar o próprio movimento feminista em suas diversas correntes político-ideológicas. E assim levou o feminismo para o campo popular. Talvez tenha sido um dos momentos em que as feministas saíram dos lugares centrais para a periferia. Com o trabalho popular junto às mulheres, o feminismo adquiriu certa legitimidade e reconhecimento. (TELES, 2015, p. 27).

Nesse sentido, tanto o feminismo contribuiu para a creche, como a creche para o feminismo, uma vez que as lutas das mulheres da classe média começaram a ouvir o clamor de outras mulheres. Esses movimentos se ampliaram e culminaram com a participação nas reuniões da Constituinte, pelo direito da mulher trabalhadora e da criança.

A creche, para as feministas brasileiras do final da década de 1970, representava uma luta pela emancipação da mulher. Mas também levantava outro caráter, que se contrapõe aos

³⁰ A socióloga Marielle Franco era vereadora da Câmara do Rio de Janeiro pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), Presidente da Comissão da Mulher da Câmara. No dia 14/03/2018, foi brutalmente assassinada em um atentado, que também vitimou o motorista Anderson Pedro Gomes. Disponível em: <https://www.mariellefranco.com.br/quem-e-marielle-franco-vereadora> Acesso em: 07/03/2018.

movimentos conservadores atuais. Os cartazes daquelas manifestações traziam o enunciado “O filho não é só da mãe”. Assim, o cuidado das crianças sai da esfera doméstica para a pública. Miguel (2014) ressalta que os movimentos conservadores atuais reivindicam a posse dos filhos e filhas, cabendo somente à família patriarcal nuclear a sua educação. “A argumentação dos defensores do Escola Sem Partido recai na percepção de que os filhos e filhas são propriedade dos pais, como fica patente no *slogan* ‘Meus filhos, minhas regras’”. (MIGUEL, 2016, p. 616, grifo do autor)

As formas de olhar as crianças são opostas, os movimentos conservadores colocam a criança no lugar do vir-a-ser, balizando-as pela inocência, já os movimentos feministas partem de uma visão de criança cidadã de direitos.

Esse recorte das lutas feministas por creche esclarece como o direito à provisão da infância é bandeira de luta desse movimento. Se, no passado, a luta era por uma creche que atendesse aos filhos das classes trabalhadoras, a partir da construção de espaços diferentes dos modelos advindos da Roda dos Expostos, hoje a bandeira é pela ampliação de vagas para todas as famílias que desejarem colocar seus/ suas filhos/as em creches e pela qualidade no atendimento, partindo do binômio cuidar-educar.

Pesquisas sobre educação, numa perspectiva menos conservadora, que olham para o chão da escola como um terreno de disputa, ganham vulto nas produções sobre educação. Cresce o número de mulheres que pesquisam nessa área. Toma corpo um estranhamento do normal: a ciência que não fala da mulher, da criança, do negro e da negra, do e da indígena, do e da deficiente. A língua, que, ao incluir todos³¹, exclui o feminino, é questionada.

Na estranheza de tudo que sempre foi, emergem outros paradigmas, outras epistemologias, para nada ser como antes. A instituição de Educação Infantil começa a olhar as relações que são estabelecidas no seu interior.

A partir dessa nova forma de olhar, o direito de participação das crianças ganha vulto. Se até então a creche servia para a provisão, as pesquisas vão apontando para uma nova forma de se relacionar com as crianças no interior das instituições, em que a relação adultocêntrica é questionada e a criança é colocada como o centro das propostas curriculares.

A interação e a brincadeira são os eixos das ações, e o currículo é pensado segundo os interesses das crianças. As políticas buscam garantir que as crianças participem. Em vários momentos deste texto, foi apresentada a necessidade de ouvir as crianças, para com elas construir uma Educação Infantil que atenda às necessidades da infância. O direito de

³¹ Na língua portuguesa, as palavras masculinas no plural correspondem a todas as pessoas.

participar parte da liberdade para se expressar como possibilidade de brincar com todos os brinquedos e brincadeiras oferecidas. Consolidar a participação da criança requer do adulto uma escuta atenta de suas demandas e desejos.

As perspectivas feministas propiciam que os direitos que a Convenção dos Direitos das Crianças confere à infância sejam garantidos nas instituições de Educação Infantil. Proteção, provisão e participação entrelaçam-se e tomam força quando o currículo abarca a diferença, trafega na margem das visões hegemônicas pregadas pelos movimentos conservadores.

Se os conservadores intencionam amordaçar as crianças, negando suas sexualidades, as perspectivas feministas buscam soltar as amarras que aprisionam as infâncias numa forma única de viver, que parte de uma única matriz heteronormativa de inteligibilidade.

No entanto, não se pode negar que este é um campo de disputas, onde as mulheres sempre foram as protagonistas das lutas. Essa é a etapa da Educação Básica em que o número de mulheres é esmagadoramente maior do que o de homens (por muito tempo, bastava ser mulher e mãe para atuar na Educação Infantil), mas a forma de olhar e se relacionar com as crianças pouco a pouco vai se modificando.

[...] falar de Educação Infantil, em creches sem falar das mulheres, sejam as mães das crianças pequenas, sejam as profissionais, mães ou não mães, que na sua grande maioria são mulheres, sem levar a história das mulheres e o porquê de elas ocuparem esse lugar, mostrar que em momentos emblemáticos da História foram elas as protagonistas, colocando-se à frente, sem se deixar abater pelas ameaças e pelos perigos, frequentes nos embates. (TELES, 2018a, p. 25).

No caso desta pesquisa, nos discursos das professoras, de forma recorrente, o feminino aparece como o que defende as crianças. As professoras declaram que estão falando como mães. Assim, é preciso criar novos discursos, em que as mães se vejam como mulheres, e como tal, tenham consciência das opressões que vivem nesta sociedade, sem esquecer de que há grupos mais vulneráveis e que, por isso, têm sua existência mais precarizada do que outros.

“Pensarmos pedagogias das infâncias que combatam desde a creche as formas de violências hetero-patriarcais” (SANTIAGO, FARIA, 2018, p. 255) permite engendrar novas formas de pensar as práticas pedagógicas ao problematizar as práticas cotidianas, as histórias de vida e como a feminilidade foi construída. Cabe perguntar: que discursos permeiam nossas vidas – a minha, as das professoras –, que foram nos fazendo, nos constituindo enquanto mulheres?

Diante destas questões, outras vêm: que marcas ajudam a escrever nos corpos das crianças? Como faço isso? E em nome de que e de quem eu faço isso? A crítica do pensamento tem frequentemente permitido avançar o conhecimento com mais eficácia do que o seu estabelecimento. A crítica feminista à ciência aponta para uma área particularmente fértil em que as categorias do pensamento ocidental necessitam de revisão (HARDING, 1993). Dessa maneira, as epistemologias feministas “vão apanhando os desperdícios”³².

4.3 Por uma pedagogia da infância que respeite as diferenças

A instituição de Educação Infantil no Brasil é decorrente dos movimentos feministas pelo direito ao trabalho. Pouco a pouco, na história da educação deste país, a Educação Infantil conseguiu galgar o status de primeira etapa da Educação Básica, saindo da alçada do assistencialismo, num movimento permeado por uma história de luta por direitos, inicialmente, da mulher e hoje, também, da criança.

A pedagogia da infância pode favorecer o protagonismo infantil, a partir do momento em que as relações entre as crianças e os adultos são repensadas, construindo um projeto de “cumplicidade do adulto com a criança, na construção de conhecimentos” (FARIA, 2011, p. 06). Para tanto, é necessário:

[...] buscar propostas educativas nas quais os processos educativos possibilitem pensar modelos de socialização horizontais e interativos, possibilitando a ação, participação e intervenção efetiva das crianças, para que elas passem a se constituir efetivamente como sujeitos, para além dos discursos. (BUSS-SIMÃO, 2008, p. 15).

A educação da criança pequena não pode ver a criança como ingênua, concebendo-a de forma romantizada, nem pode compreender a infância como um momento de espera ou preparação para a vida adulta. No tocante à Educação Infantil, recupero Benjamin (2002) ao tratar das reações mecânicas das crianças em torno de uma educação quando essa não leva em conta a criação. Seria mais interessante se a vida escolar se aproximasse da arte e, assim, as crianças pudessem expressar, por meio das criações artísticas, os conhecimentos científicos.

Portanto, é preciso que professoras e professores de Educação Infantil assumam um compromisso ético-pedagógico, valorizando as culturas infantis³³ e criando espaços dentro do ambiente escolar em que o diálogo e a participação das crianças nas tomadas de decisão da

³² Alusão ao poema “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros (BARROS, 2010).

³³ Culturas da infância são “os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizada pelas crianças, distintos dos modos adultos de significação e ação.” (CORSARO, 2009, p. 32)

escola, como organização dos espaços, rotinas, aquisição de brinquedos, livros e demais materiais, resolução de conflitos, sejam contemplados e efetivados, assumindo o desafio de “dar visibilidade a uma criança concreta, que difere de uma criança homogeneizada. [...] uma pedagogia da infância que respeite a construção das identidades das crianças pequenas e que não transforme suas diferenças em desigualdades.” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 58).

Ao relatar sobre o “Dia de quem cuida de mim”, Menina Bonita traz a dificuldade de construir um currículo diferente, que considere a criança em sua inteireza sem divisões sexistas:

Menina Bonita: E como é custoso, Sandra! Às vezes, quando nós pensamos num currículo diferente, um currículo voltado realmente para a criança, sem essa idealização do que é para menino, do que é para a menina, deixar o meu currículo, eu deixar aquele currículo que eu acredito, que é o correto para mim, e eu trabalhar aquele currículo que realmente tem significado para as crianças, é muito difícil, porque são os vícios, né? As pessoas já têm os vícios, as pessoas acham que já sabem tudo ... Eu sempre procuro repensar no que eu estou fazendo, pensa, repensa: “É isso mesmo? Não deu certo?”. (Entrevista com a professora Menina Bonita, 11/04/2018).

No seu discurso, a professora Menina Bonita sinaliza um aspecto bastante interessante que permite analisar o momento pelo qual a Educação está passando, uma vez que valores e crenças individuais têm guiado as práticas pedagógicas, chegando ao ponto de o saber científico ser negado.

As crianças, as famílias, as professoras e professores têm o direito de defender seus valores e crenças, porém, o fazer pedagógico não pode ser balizado por uma forma de ver o mundo que hierarquiza as pessoas, que é machista, misógina, racista, sexista e homofóbica. Ao contrário disso, precisa respeitar e ensinar a respeitar as pessoas em sua singularidade.

Um currículo de boa qualidade para a Educação Infantil é aquele que privilegia os conhecimentos reais das crianças e reconhece a importância do/a professor/a como mediador/a do processo de ampliação desses conhecimentos e, com isso, possibilita o acesso ao saber historicamente construído. Dessa forma, é preciso criar espaços para que as professoras e professores possam descortinar suas práticas, problematizando o que e a quem os discursos ecoados nas instituições de Educação Infantil e escolas querem manter, e quais as violências que essa manutenção promove. Diante do exposto, a formação docente, inicial e continuada, constitui-se como:

[...] possibilidade de discutir assuntos tão sacralizados e naturalizados, contudo, não deveria ser pontual, como em muitos casos ainda o é. Deve ser uma política pública continuada, tanto no aspecto inicial quanto na formação docente, durante toda a vida profissional dos/as educadores/as. Parceria e

comprometimento ético-teórico-político deveriam unir universidades, movimentos sociais, secretarias de educação e demais instituições formativas. Além dessas instituições, há outras instâncias, igualmente louváveis e também integrantes do processo, os já citados movimentos sociais, associações e entidades que se preocupam em promover uma vida mais possível de ser vivida, para efeito de se questionar, nas práticas pedagógicas, o machismo, a misoginia, a homofobia, a transfobia e todas as formas de violência contra qualquer pessoa humana. (XAVIER FILHA, 2015, p. 224).

É preciso criar um ambiente que acolha as diferenças. A escola da infância, como todas as demais, precisa passar de um lugar que “atende” meninos e meninas para ser o lugar para crianças. “Importante é dizer que o processo de representação, de produção de identidades, de construção de sujeitos não é realizado de uma vez por todas; pelo contrário, é necessário um processo de repetição contínua” (SABAT, 2008, p. 98). A teoria performativa do gênero e da sexualidade permite pensar como algumas identidades são estabelecidas como normais. Por esta razão, faz-se importante:

Uma pedagogia da pequena infância que possa reconhecer e respeitar as diferenças das crianças e de seus contextos de vida, bem como compreendê-las enquanto “atores sociais” que também infletem o mundo adulto a partir das suas formas de ser, a partir das culturas infantis. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 78, grifo das autoras).

Uma pedagogia da infância necessita considerar outros níveis de abordagem das crianças, em seu próprio tempo, orientando a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, sobretudo, reconhecendo a infância como tempo de direitos.

A pauta da diferença precisa fazer parte do currículo da Educação Infantil. A diferença e as identidades precisam ser questionadas e problematizadas no dia a dia da escola, de forma a não naturalizar estereótipos e hierarquias e, nessas discussões, também o adultocentrismo é posto em questão.

A Educação Infantil, na perspectiva feminista interseccional, precisa abarcar todas as infâncias, respeitar as subjetividades de todas as crianças. Precisa atuar nas *borderlands*, tal qual a proposta de Anzáldua, para que as vozes das fronteiras tenham eco. Assim, faz-se urgente que na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que historicamente teve um lugar subalternizado, outras formas de educar as infâncias sejam forjadas, a partir das vozes silenciadas das crianças e das professoras e professores.

Olhar com as crianças as “falhas no muro”, os espaços de escape, as dissidências requer que a pedagogia da infância fuja das práticas de disciplinamento que assujeitam os

corpos das crianças pela heteronormatividade que abocanha os sujeitos desde o nascimento. Pensar nas brincadeiras, brinquedos e na organização dos espaços de brincar é uma oportunidade para que as práticas sejam problematizadas, como mostra o diálogo a seguir:

Sandra: Quais intervenções são possíveis no espaço da brinquedoteca para desconstruir o que está posto? Que separa as crianças?

[...]

Chapeuzinho Vermelho: Então, nossa função é essa: desconstruir esses lugares tão marcados. (Terceira roda de conversa, 29/05/2018).

Assim, convém pensar e problematizar: quais os discursos que reverberam no interior da escola? Quais os efeitos que eles produzem? Promovem uma educação mais democrática? Que signos e enunciados são repetidos no interior da escola cotidianamente? Que sentidos eles carregam e disputam? Que formas de ser eles defendem?

4.3.1 Uma educação não “rachista” – as propostas que se contrapõem à norma

Bem diferente do que os vídeos espalhados por meio das redes sociais dizem que os defensores da “ideologia de gênero” fazem ou querem fazer na escola, os estudiosos de gênero e educação propõem discutir as matrizes que constituem as diferenças, a fim de construir uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença, cuja obrigação é “ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.” (SILVA, 2000, p. 100).

No CMEI, que abrigou esta pesquisa, noto algumas dissidências e rupturas da norma, em que a diferença é discutida, como uma proposta apresentada em seu Projeto Político Pedagógico, cujo currículo não é pautado por datas comemorativas. Apesar de os documentos oficiais, como as DCNEI (BRASIL, 2010), trazerem propostas diferentes para a organização do trabalho pedagógico, o investimento nas datas comemorativas é uma realidade na maioria das instituições de Educação Infantil do país.

Em sua proposta, o CMEI traz alternativas para receber as famílias na escola, como o “Dia de quem cuida de mim”. Trabalhar datas, como os Dia das Mães e dos Pais, recebe a justificativa de proporcionar um maior envolvimento com as famílias. Contudo, não é avaliado que modelo de família essas datas ressaltam, que modos de ser mãe e ser pai são ovacionados por essas festas. Os meus quinze anos de experiência na Educação Infantil permitem-me avaliar que, na maioria das vezes, os estereótipos são reforçados e somente a família tradicional tem visibilidade.

O currículo dessa instituição de Educação Infantil constitui-se como um pressuposto político-pedagógico que tem as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos. Tem por princípio a perspectiva de que a educação de qualidade é direito de todas as crianças, a fim de promover os aspectos da formação humana, integral e democrática. Questionar os discursos que naturalizam práticas como inerentes à Educação Infantil é uma possibilidade para uma educação que problematiza a realidade, uma vez que a linguagem é carregada de significados.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1992, p. 316, grifo do autor).

O CMEI busca criar outros sentidos, a partir da produção de discursos não hegemônicos no interior da instituição, por isso, a opção pelo “Dia de quem cuida de mim”, evento realizado duas vezes ao ano, em março e em setembro. Essas datas foram escolhidas para não serem relacionadas com os Dias da Mãe e do Pai e não terem um fim comercial. A proposta do evento é que a criança (vista como a protagonista desse evento) leve para a escola, nesse dia, quem cuida dela e tenha disponibilidade para ir. Desse modo, o CMEI desconstrói a visão de família hegemônica e valoriza a família real da criança, que a cuida e protege.

Nesse sentido, o CMEI escapa da marcação binária ao mostrar que outras formas de organização familiar são possíveis e que também merecem e devem ser comemoradas pela escola. Para a comemoração desse dia, em 2018, a escola preparou uma decoração para receber as pessoas que cuidam das crianças, com um grande cartaz fixado no hall de entrada, que trazia o texto: “Como é sua família? Uma mãe e um pai. Dois pais. Duas mães. Um pai. Uma mãe. Pais, avós, tios. Um monte de gente. As famílias são de diferentes tipos e tamanhos”. Para ilustrar, imagens de animais, adultos e filhotes, formando diferentes grupos familiares.

Essa proposta do “Dia de quem cuida de mim” apresenta-se como um paradigma de resistência. A escola, como campo de disputa, por meio dos micropoderes (FOUCAULT, 2017) e das micro resistências, pode ser um espaço de problematização ética das estruturas da sociedade ocidental, que baliza suas práticas sociais a partir de um modelo universal de homem, adulto, branco, heterossexual, rico e produtivo para o sistema capitalista. Essa comemoração ensina as crianças sobre a diferença, não como forma de fixar uma identidade

hierarquizada, que dita o que é certo ou errado, mas sim como maneira de compreender que há outras formas de viver.

As professoras do CMEI narram que, a partir de suas experiências enquanto docentes e ao analisarem suas práticas em relação a datas comemorativas, como dia das mães e dia dos pais, perceberam que era preciso romper com a idealização de família e de criança que o currículo carrega. Assim, com o “Dia de quem cuida de mim”, é possível respeitar os contextos de vida e as singularidades de cada criança, como diz a professora Menina Bonita:

Menina Bonita: Quando a gente pensou em datas comemorativas, a gente substituiu pelo “Dia de quem cuida de mim, porque eu sentia muito isso, eu sentia isso na pele, quando estava na sala de aula, de trabalhar o Dia da Mãe, o Dia do Pai, e ser obrigada a fazer aquela lembrancinha, e criança minha chorando. Aqui, quando eu entrei, [...] a gente tinha que fazer a lembrancinha meio que padronizada [...] e uma criança minha chorou, e ela olhou para mim e falou assim, de quatro aninhos, já tava fazendo cinco: “Profe, a minha mãe não me leva na cadeia para levar o presente para o meu pai. Eu não vejo o meu pai.”. E aquilo foi mais que tudo, eu quero parar com isso, eu não quero isso, acho que não é isso, acho que a criança tem que se sentir bem naquela atividade, porque a atividade é o momento da criança, não importa o que vai ser feito depois. Para ela, o importante é aquele momento que ela está construindo. (Entrevista com a professora Menina Bonita, 11/04/2018).

Nesse discurso, é possível observar que a professora denuncia as práticas tão naturalizadas no dia a dia das instituições de Educação Infantil, em que as crianças não são respeitadas, mostrando, assim, que a escola não é para todos e todas. Algumas práticas que idealizam a família excluem todas as crianças que não fazem parte de uma família tradicional patriarcal. O “Dia de quem cuida de mim” vem na contramão disso, como pondera a professora Coelho Branco:

Sandra: E como foi? As crianças, trouxeram quem?

Coelho Branco: Foi muito interessante de ver, vieram muitos homens, pais, tios, irmãos, até vizinhos. Até então não era comum, nos eventos do CMEI, vinham mais as mulheres. Acho que essa proposta, também, faz com que as crianças participem mais, porque, no dia das mães ou pais, quem é o convidado são os adultos, nessa festa, não. Quem estava convidada era a criança e ela podia trazer qualquer pessoa que cuidasse dela. (Entrevista com a professora Coelho Branco 17/04/2018).

Sob este aspecto, a referida comemoração vem para valorizar as relações familiares, respeitando todas as organizações que a família possa vir a ter, concebendo-a como lugar onde uns cuidam dos outros. Diferente do que os movimentos conservadores querem defender, uma vez que como apontam Bonfanti e Gomes (2018, p. 113), esses grupos apelam

para uma imagem única de família que é a “família heterossexual, formada por casal e filhos biológicos. [...] Apelar para a defesa da legitimidade apenas das famílias heterossexuais é negar a existência de outras configurações de família”.

O “Dia de quem cuida de mim”, portanto, torna-se potente para desconstruir padrões sociais, que legitimam uma única forma de ser e estar no mundo, questionando a regra vigente ao legitimar que as famílias reais façam parte da escola.

As perspectivas feministas corroboram para que as vozes que historicamente foram/são silenciadas e marginalizadas comecem a avultar no interior das instituições de Educação Infantil.

Sandra: Você acha interessante trabalhar com esses temas na escola [gênero, sexualidade e diversidade], discuti-los junto com as crianças?

Lalá: Eu acho, porque, às vezes, eu vejo que tem uns machistas, assim, entre aspas: “Ai, isso não é de menina!” Eles já trazem isso de casa, porque é a criação, né? Tudo isso é cultural, é cultura dos pais, que vai passando de geração em geração. E aí eu vejo, uns ficam: “Isso não é de menina, é carrinho, é de menino!”. Aí, eu tenho que explicar, não tem nada a ver: “Deixa brincar com a bola, com o carrinho. Não tem nada, porque é de menino ou de menina! Não existe brinquedo de menino, de menina!”. (Entrevista com a professora Lalá, 10/04/2018).

Esse discurso, que é reiterado por outras professoras do CMEI, subverte a ordem, não separa e nem hierarquiza as crianças, mas respeita o direito de brincar. Nas observações na brinquedoteca, foi possível notar o efeito desses discursos, as crianças reclamam seu direito de brincar com tudo o que é oferecido no CMEI. Nos discursos de muitas crianças, reverbera a não aceitação da hierarquização e da divisão de meninas e meninos. As crianças requerem o direito de circular pela brinquedoteca, exercendo papéis diversos. Observei meninas brincando com bonecas que, ao verem os meninos montando pistas de corrida com os blocos não estruturados, acomodaram a boneca do lado e começaram a construir junto com eles a pista. Presenciei, também, os meninos irem à casinha para cozinhar e limpar, participando com as meninas das brincadeiras que representam o mundo doméstico.

A separação dos grupos de meninos e meninas e dos brinquedos está presente, entretanto, é preciso observar o movimento que as crianças fazem, como a brincadeira vai se construindo, como interação, como os discursos dos adultos incidem no brincar da criança, porque, conforme explicita Foucault (2017), torna-se possível ver a normatização e a resistência. Se a instituição tem ou está construindo um currículo mais democrático, observar como as crianças brincam e ouvi-las significa compreender que há outras formas de fazer

Educação. Dessa maneira, segundo uma perspectiva feminista, importa caminhar na margem, fortificar a resistência, discutir e problematizar a norma.

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder. (FOUCAULT, 2017, p. 105).

Em alguns momentos, as professoras sinalizam um ensaio de ruptura com o padrão tradicional, como a professora Lalá, que comenta que alguns papéis destinados a cada gênero são discutidos com as crianças e, durante as entrevistas e nas rodas de conversa, a maioria das professoras apresentou os pontos de dissidência, apontando que essa é uma prática realizada com as crianças. Esses enunciados vão construindo os discursos das crianças, como exemplifica o excerto abaixo:

Durante uma conversa com um grupo de crianças, que me relatam do que costumam e gostam de brincar na brinquedoteca, pergunto a elas sobre os dinossauros, uma vez que algumas professoras, durante as entrevistas, disseram que nesse cantinho geralmente quem brinca são os meninos.

Sandra: E vocês gostam de brincar com os dinossauros?

Minnie: Não! (fala fechando os olhos e negando também com a cabeça).

Sandra: E por que você não gosta de brincar com os dinossauros, Minnie?

Minnie: Ah, não, né? Eu não sou menino.

Sandra: Mas só os meninos que brincam com dinossauros? Nenhuma menina brinca com dinossauros?

Cinderela (falando e gesticulando com as mãos e cabeça, voz impostada): Isso daí não tem nada a ver! Isso daí não pode, não! Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo [sic]! Todo mundo pode brincar com brinquedo de menino, e menino com brinquedo de menina [...].

Sandra: Pode?

Pingo e Cinderela sinalizam que sim com a cabeça e com o corpo todo. Então, pergunto para Minnie: Todas as crianças podem brincar com os dinossauros?

Minnie: Pode, né? Mas eu não gosto. (Caderno de Campo, 18/04/2018).

As intervenções feitas pelas professoras do CMEI, como a descrita pela professora Lalá (p. 144), aparecem nos discursos das crianças (Cinderela e Pingo), mostrando como os enunciados são carregados de outras vozes, o quanto trazem a palavra do outro.

Os enunciados não são vazios, uma vez que “um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 1997, p.

319). Desse modo, os discursos das crianças ressoam o que capturam na sua vida social. Nas relações com os outros, os discursos tomam forma, em contínua interação.

Butler (2017, p. 199, grifo da autora) questiona: “qual a norma segundo a qual o sujeito é produzido e se converte depois no suposto ‘fundamento’ da discussão normativa?” Assim, para superar as desigualdades, é preciso observar se as intervenções que reverberam na escola produzem uma feminilidade e uma masculinidade normativas.

Na instituição de Educação Infantil, há práticas do cotidiano que separam os meninos das meninas, uma vez que meninas são desencorajadas a realizarem atividades que exigem mais força e destreza, como correr, jogar futebol, entre outras, com base na afirmação de que são delicadas e frágeis, e, por isso, precisam ser protegidas dos meninos, que são caracterizados, muitas vezes, como agressivos. Essa agressividade atribuída aos meninos é naturalizada e não problematizada, promovendo a ideia de que realmente meninos/homens podem agredir meninas/mulheres. São estas as problematizações que os estudiosos de gênero apontam como necessárias de serem tratadas no dia a dia das instituições de Educação Infantil e escolas.

Nessa turma, observei que algumas crianças reiteram a norma sem subvertê-la, porém há outras que criam pontos de resistência, passando pela porosidade da fronteira. Algumas meninas, por mais que brinquem de casinha e bonecas, relacionam-se com os meninos, levando-os para fazerem parte da “família” ou brincam com outros brinquedos, explorando quase todos os espaços da brinquedoteca e interagindo com a maioria das crianças da turma. Com os meninos que entram para a “família”, ocorre o mesmo.

O discurso da criança, às vezes, não traz elementos inteligíveis para o adulto, acostumado a olhar a palavra como neutra, buscando seu sentido literal, o descrito no dicionário. Mas a criança interpreta o mundo e por meio da linguagem expõe seus sentimentos, assim, a palavra “rachismo” tem, para a criança, um sentido próprio. Com essa palavra, Cinderela dá visibilidade ao que para ela é o “rachismo”, cujo sentido está implicado nas divisões binárias dos brinquedos, das práticas, do que é da menina e do menino, declarando que isso não pode acontecer, por isso é “rachismo”. Nesse sentido, entendo essa palavra como o que racha, divide, separa e, assim, produz desigualdades e injustiças.

O “rachismo”, nesse contexto, dimensiona o sentimento da criança que não aceita o que é socialmente imposto, que, da mesma forma que usa uma palavra sua para expressar seus sentimentos, também deseja forjar um modo diferente de ser e existir no mundo. O “rachismo” é uma denúncia do quanto as desigualdades são sentidas e percebidas pelas crianças.

O “rachismo”, para mim, tomou o significado do ato de rachar, e caracteriza como as crianças são expostas a um mundo dicotomizado, onde apenas algumas formas de existir importam e têm o direito de ter espaço nas instituições de Educação Infantil. No discurso de Cinderela, vejo um apelo para uma educação de corpos inteiros, que não separa, que não rache o mundo, em que meninas e meninos possam senti-lo e significá-lo pelas linguagens lúdicas, tendo o direito de brincar e fazer uso de qualquer brinquedo que estiver disponível para as crianças, independentemente de serem meninas ou meninos. As instituições de Educação Infantil são constituídas de várias vozes, mas de muito silenciamento também. Ao longo da sua história, funciona como máquina de “formatar” pessoas, de modo que olhar e dar contorno para as culturas diversas que emergem no dia a dia é uma possibilidade de forjar maneiras diferentes para a educação das crianças.

Com a avalanche conservadora em vigência, educar as crianças, segundo uma perspectiva feminista, é buscar uma luz em meio à escuridão avassaladora, que luta pela manutenção de uma sociedade que exclui e oprime o que foge do ideário de “Homem Universal”.

Olhar a fronteira, o que está entre os “opostos”, caminhar na margem, torna-se uma possibilidade de pensar uma sociedade menos hierarquizada, violenta, preconceituosa e desigual. A fronteira, vista dessa forma, transforma-se no não lugar, onde as pessoas não são vistas a partir de uma lógica dualista que separa e divide, mas sim em suas diferenças, sem a marcação de exclusões.

Haraway (2009, p. 37) afirma que “as coisas que estão em jogo nessa guerra de fronteiras são os territórios da produção, da reprodução e da imaginação.” Tal afirmação permite pensar que a reprodução e a manutenção de um mundo dicotomizado, construído por pares binários, serve para manter o *status quo* de apenas um grupo social.

[...] a construção do gênero atua através de meios excludentes, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. (BUTLER, 2000, p. 161).

A fronteira torna-se o território do desconhecido, da possibilidade, o lugar da alteridade, que dá margem a uma construção social diferente. Olhar as fronteiras que são naturalizadas, desde a infância, é uma possibilidade de problematizar as diferenças.

5 ALGUMAS REFLEXÕES

Nas observações, nos discursos das professoras e das crianças, foi possível observar que meninas e meninos brincam separados, em muitos momentos, recriando, em suas brincadeiras, o modelo social vigente, mas, por outro lado, subvertem os padrões sociais impostos como absolutos. As crianças também rompem fronteiras, reinventam o mundo de outras formas, desafiando a nós, adultos, a olhar com elas para as possibilidades que ali existem e, assim, produzir modos diferentes de organizar a escola, a partir de relações mais democráticas, que não hierarquizam as pessoas, mais libertas de preconceitos, discriminações, violências e exclusões.

Como afirma Faria (2006, p. 287), “a superação da desigualdade, com certeza passa pela educação desde a primeiríssima infância”, dado que no espaço da escola as crianças convivem com as diferenças. Desse modo, é preciso fortalecer os espaços de diálogo para que as relações de poder que demarcam as identidades e as diferenças sejam problematizadas, proporcionando que as intervenções das professoras sejam pautadas numa perspectiva interseccional.

A criança que “grita”, que se rebela, aparece como um assombro para o adulto. Essa criança denuncia: “Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”³⁴. Elas assombram as verdades, deixando os adultos perplexos diante do que elas podem fazer, das formas de existência que são forjadas em suas brincadeiras e interações.

As resistências são percebidas na instituição de Educação Infantil, como nos discursos das professoras, ao anunciarem que todas as crianças podem brincar com todos os brinquedos e em todas as brincadeiras; na cobrança das crianças pelo direito de brincar com todos os brinquedos e participarem de todas as brincadeiras; nas práticas, como o dia do mesmo brinquedo para todas as crianças, do “Dia de quem cuida de mim”; nas professoras que fazem críticas e denunciam as práticas heteronormativas. Há resistências no interior das instituições, tanto das crianças como das professoras.

Ao dedicarmos um olhar e uma escuta atentos às brincadeiras e interações das crianças, também é possível aprender com elas a compreender as relações de gênero de outra maneira e compreender que as relações podem ser menos hierarquizadas e mais democráticas.

Trata-se de ensinar as crianças as diferenças, não no sentido de fixar uma identidade hierarquizada, que dita o que é certo ou errado, mas como forma de compreender que há outros jeitos de viver. Assim, é preciso ensinar as crianças a questionarem de onde “nascem”

³⁴ Trecho da música “Como uma Onda (Zen-surfismo)”, gravada por Lulu Santos (SANTOS; MOTTA, 1983).

as diferenças, interrogar, como aponta Avtar Brah (2006), qual é a natureza das diferenças sociais e culturais e o que lhes dá força.

Logo, para educar crianças feministas, é preciso questionar a construção da matriz heteronormativa e biologizante, que reduz as pessoas somente ao gênero inteligível, que busca universalizar uma identidade coesa, de modo a negar as diferenças.

A professora Coelho Branco contribui para essa compreensão ao declarar:

Coelho Branco: Eu estava ouvindo esses dias, eu acho que da Harry Potter e da Cora [...] o tanto que as rodas de conversa contribuíram. Elas gostaram bastante, o tanto que a gente muda o nosso olhar, as diversas formas de olhar, porque a gente precisa de fazer um treino diariamente: como eu olho essas crianças? Eu tenho certeza que nunca mais veremos do mesmo jeito, cada brincadeira, cada roda, cada ação da criança lá, não será vista com o mesmo olhar que era olhado antes, será diferente. (Quarta roda de conversa, 19/06/2018).

Este último excerto, aqui apresentado, carrega o intuito de mostrar que mudanças acontecem no interior das instituições de Educação Infantil. Formas mais democráticas, que partam de um olhar diferenciado sobre as relações estabelecidas entre crianças e adultos, podem ser criadas na escola, a fim de que todos os meninos (e as meninas também) que carregam “água na peneira” borrem as fronteiras, tenham o direito de existir, sem serem assujeitados.

Ouvir as crianças, deixar que suas vozes ecoem parte da compreensão de que elas não podem mais viver num vir-a-ser, esperando um futuro que o adulto planejou para elas: “as crianças não podem esperar!” (FARIA, 2011, p. 11). É preciso engendrar novas possibilidades, novos olhares para os fazeres das e com as crianças.

Nas vozes das crianças e professoras, foi possível observar que a reiteração da norma é presente no dia a dia da instituição, contudo, também foi possível ver as resistências, as culturas emergentes, as transgressões. A pesquisa intervenção favoreceu as discussões das relações de poder que estão imbricadas nas relações de gênero. “Intervir” nos contextos vividos pelas crianças e professoras no interior da instituição só foi possível através de uma escuta e olhar atentos, que foram se constituindo a partir de uma perspectiva feminista interseccional. Dessa forma, a proposta metodológica provocou as crianças e as professoras a olharem suas experiências e a problematizá-las. Foi preciso interseccionar saberes e experiências para que os subalternos falassem.

As crianças precisam ter o direito de brincar garantido. Direito de brincar com o que, como e com quem desejarem, uma vez que a Educação Infantil é a etapa da Educação Básica

que tem como eixo norteador as interações e brincadeiras, assim, toda a previsão para o futuro da criança parte de uma visão adultocêntrica que fixa o desenvolvimento como algo linear, que não respeita a criança real.

As lutas históricas que marcam o direito das crianças, como no Art. 227 da CF, que versa sobre o direito à educação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, a salvo de toda forma de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, não podem ser apagadas do fazer cotidiano com as crianças.

As professoras e professores de Educação Infantil não são preparadores de crianças, que as docilizam, adestrando seus corpos para que suas mentes possam se desenvolver linearmente. Nós, professoras e professores de Educação Infantil, precisamos nos dedicar a conhecer as crianças em sua inteireza e ir construindo, com elas e para elas, uma Educação que questione as formas estratificadas e hierárquicas que sustentam a organização de nossa sociedade, para que mais crianças consigam perceber o “rachismo” – e combatê-lo.

Assim que me deparei com o instigante livro de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), intitulado *Pode o subalterno falar?*, perguntei-me: Quem são os subalternos na instituição de Educação Infantil, na escola? As crianças! Essa foi a minha primeira resposta, uma vez que nas relações adultocêntricas são impedidas de falar, seus “clamores” não são ouvidos, não são olhadas a partir delas mesmas, de suas singularidades e pluralidades. Mesmo respondendo a esta questão, meus pensamentos foram sombreados. Em nenhum momento tive ou tenho dúvidas do processo de subalternização que as crianças passam nas instituições. Contudo, e quanto às/aos professoras/es? Podem as/os professoras/es falar? O que têm a falar? O nosso discurso é somente o hegemônico? Qual é o espaço para as nossas resistências?

Não há como negar que, historicamente, nós agimos, professoras e professores, como representantes do estado hegemônico, mas, ao mesmo tempo, é impossível negar que tanto crianças como professoras e professores são amordaçados no interior das instituições. Se alguns – ou até uma grande parte – servem ao estado hegemônico, existem as resistências, elas estão lá, caminhando na margem, lutando, muitas vezes, silenciosa e esperançosamente para não serem sugadas pelo centro.

As crianças que borram as fronteiras, que performatizam o gênero fora da norma, que são dissidentes, carregam “água na peneira”. Elas olham o mundo fora da normatização do adulto, insistem no seu direito de viver suas infâncias. As professoras que resistem, que não permitem as mordidas que querem calar as discussões de gênero na escola, que olham e escutam as crianças fora de uma matriz de inteligibilidade, também, carregam “água na peneira”.

No momento atual em que vivemos, em que a ministra Damares Alves, da pasta de Mulheres, Família e Direitos Humanos, diz que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, afirmando que essa é uma metáfora para denunciar a “ideologia de gênero” e declarando que a partir de agora meninos serão vistos como príncipes e meninas como princesas, eu prefiro ficar com “a pureza da resposta das crianças”³⁵ e, para representá-las, trago Cinderela, uma vez que esse apelido de princesa foi escolhido por ela com precisão, quando perguntei: Qual apelido você quer?” Ela respondeu: “Sou a Cinderela”. Mas é preciso dizer que essa Cinderela, em suas brincadeiras, foi a “Anabelle – uma boneca zumbi do mal”, foi a “Arlequina do bem”, foi mãe, empregada doméstica, esposa, dona de hotel, foi filha, cachorro, *promoter* de festas, organizou o grupo, sugeriu brincadeiras, ouviu as/os colegas, resolveu conflitos. O lugar de “princesa” é pequeno demais para as Cinderelas reais.

Por isso, não para finalizar e sim para juntos continuarmos pensando, trago um trecho do discurso da primeira Presidenta eleita deste país, Dilma Rousseff, vítima de um golpe misógino, sexista e machista, proferido em uma entrevista durante a campanha para a eleição presidencial em 2010, em que declarou: “Tenho certeza que a partir da minha eleição, as meninas deste país terão os mesmos sonhos que os meninos. Elas poderão ser, sim, Presidente da República”³⁶. Assim, é preciso questionar: Quem são os incomodados por discursos como esse? Por que não querem que outros sonhos sejam realizados? Como impedem que outras existências sejam possíveis?

³⁵ Da música “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha (1982).

³⁶ Entrevista publicada no site de notícias G1 (2010).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infância e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.
- ABRUNHOSA, Pedro. Quem me leva os meus fantasmas? In: **Carta de amor**. Álbum de Maria Bethania, Faixa 1, 2012.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2018.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. Apresentação: uma cartografia das margens. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008. p. 09-12
- ALEXANDRE, Bruno do Prado. **Sobre corpos que não podem aparecer: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Daiane Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997. p. 27-38.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BECK, Alexandre. **Blog Words of leisure**. Tirinha do Dia: Armandinho e os olhos mais lindos. Publicado em 26 ago. 2014. Disponível em: <https://wordsofleisure.com/2014/08/26/tirinha-do-dia-armandinho-e-os-olhos-mais-lindos/> Acesso em: 08 jan. 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BONFANTI, Ana Letícia; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? In: **Periódicus** - Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Salvador, n. 9, v. 1, mai./out. 2018. p. 105-121.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, vol. 26, p. 329-376, jan./jun., 2006.

BRAIT, Beth. As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EdUsp, 1994. p. 11-27

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

_____. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**. Vol. 49, nº 27, jun. 2018 Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf> Acesso em: 25 jan. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUSS–SIMÃO, Márcia. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 31ª Reunião Anual da Anped, 2008 p. 01-18. **Anais da Anped**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4310-int.pdf> Acesso em: 15 jun. 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 153-172.

_____. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaque. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 22, 2013. p. 159-179.

_____. **Cuerpos que importan**. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2015.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.

_____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.

_____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017c.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASTRO, Lucia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L. R. (Org.) **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Rio de Janeiro: Nau, 1999. p. 23-53.

_____. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BASSET, Vera Lopes (Org.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 21-42.

CATÓLICAS PELO DIREITO DE DECIDIR. **Pesquisa CDD/IBOPE Inteligência 2017 – Percepções sobre aborto e educação sexual.** Disponível em: <http://catolicas.org.br/biblioteca/pesquisa-cddibope-inteligencia-2017-percepcoes-sobre-aborto-e-educacao-sexual/> Acesso em: 20 nov. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto, Portugal: ASA, 2004. p. 35-54.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, set./dez., 2005. p. 691-703.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar.** 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo : Cortez, 2009. p. 31-50.

FACCHINI, Regina. Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes na luta por creches. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 35-64.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu.** vol. 26, p. 279-287, jan./jun., 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de FINCO, Daniela (orgs.) **Sociologia da infância no Brasil.** Campina, SP: Autores Associados, 2011. p. 01-16.

_____; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In. SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

_____. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53-65.

FERREIRA, Marcelo Santana. Sobre crianças, sexopolítica e escrita de si. **Rev. Polis e Psique**, v. 6, n. 1, 2016, p. 51-64.

FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na Educação Infantil. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. p. 01-07. **Anais...** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf Acesso em: 18 out. 2017.

_____. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, jan. jun. 2010. p. 119-134.

_____; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de; BALDAN, Merilin. Dossiê Escola Sem Partido e Formação Humana. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. jan./jun. de 2017 Vol.14 Ano XIV nº 1 ISSN: 1807-6971 Disponível em: www.revistafenix.pro.br Acesso em: 19 out. 2017.

FURLANI, Jimena. Políticas identitárias na Educação Sexual. In: GROSSI, Miriam Pilar et al. **Movimentos sociais, educação e sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 219-238.

G1. Se eleita, Dilma diz que “meninas” poderão sonhar com Presidência. Seção Mundo/Reuters. 113 jul. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2010/07/se-eleitadilma-diz-que-meninas-poderao-sonhar-com-presidencia-3.html> Acesso em: 02 fev. 2019.

GAZETAONLINE. Professores são os que mais denunciam violência sexual contra crianças: educadores estão entre os profissionais que mais expõem estupros. **Jornal A Gazeta**. Notícias, Cidade, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2018/11/professores-sao-os-que-mais-denunciam-violencia-sexual-contras-criancas-1014157345.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada 3: Da Renascença ao Século das Luzes**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-330.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. In: **Psicologia & Sociedade**, V. 27, n. 3, 2015. p. 558-568.

GONZAGUINHA. O que é? O que é?. In: **Caminhos do coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, faixa 1, 1982.

GUIZZO, Bianca; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Gênero e sexualidade nos discursos das políticas curriculares de educação infantil: desafios para pensar a formação docente In: SALGADO, Raquel Gonçalves, MARIANO, Carmem Lúcia Sussel, SOUZA, Leonardo Lemos. (orgs.). **Gênero, Sexualidade e Educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2016. p. 117-130

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, 2004. p. 201-246.

_____. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista. In: TADEU, T. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. (5), 1995: 07-42.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, n. 1, vol. 1, p. 7-31, 1993.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins, 2013.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da Pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 39-55.

_____. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: Matia Teresa de Assunção Freitas. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 35-44.

_____; SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. p 1019-1035.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Curitiba: Editora Círculo do Livro, 1986.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002, p. 41-59.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 13-38.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

SOUZA, Leonardo Lemos de. **Epistemes feministas e a psicologia do desenvolvimento: percursos da pesquisa sobre gêneros e sexualidades com jovens**. Tese de Livre Docência, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, 2017.

_____.; SALGADO, Raquel Gonçalves; MAGNABOSCO, Molise de Bem. A vida pode ser escrita por linhas tortas: quando a infâncias, gênero e sexualidades interrogam o desenvolvimento. In: RODRIGUES, Alexsandro (Org.). **Crianças em dissidências: narrativas desobedientes**. Salvador, BA: Devires, 2018. p. 149-166.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 85-92.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACEDO, Elizabet. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, out.-dez., 2015, p. 891-908

_____. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. Campinas, **Educ. Soc.**, v. 38, nº. 139, abr./jun., 2017. p. 507-524.

_____. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, set./dez. 2017a, p. 539-554.

MACEDO, Nélia Mara Rezende et al.. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.) **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 87-107.

MACHADO, Leandro. Distribuição de livros de educação sexual vira polêmica na Grande SP. **Folha de São Paulo**. Educação, 29 mai. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1635199-distribuicao-de-livros-de-educacao-sexual-vira-polemica-na-grande-sp.shtml> Acesso em: 15 jan. 2018.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. Gênero e sexualidade no cotidiano escolar. In: SALGADO, Raquel Gonçalves; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel; SOUZA, Leonardo Lemos de. (orgs.). **Gênero, Sexualidade e Educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2016. p. 85-100

MARIELE FRANCO. Disponível em: <https://www.mariellefranco.com.br/quem-e-marielle-franco-vereadora> Acesso em: 07 nov. 2018.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 9-27.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Rio de Janeiro, **Revista Direito & Práxis**, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador, Bahia: Editora Devires, 2017.

OLIVEIRA, João Manuel de. Os feminismos habitam espaços hifenizados – a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **AxÉquo**, n. 22, 2010, p. 25-39.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança *queer*. **Jangada-crítica, literatura, artes**, n. 1, Viçosa, p. 96-99, 2013.

QVORTRUP, Jens. Visibilidade das crianças e da infância. Brasília, DF. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, Campinas, n. 28, v. 12, p. 1466-1471, dez.1976.

_____. MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008. p. 95-106.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

_____. Infância, gerações e temporalidades: experiências de crianças e professoras em diálogo. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, jan./abr. 2014, p. 63-80.

_____; SOUZA, Leonardo Lemos de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. In: **Childhood and Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, p. 241-258.

_____; SOUZA, Leonardo Lemos de; WILLMS, Elni Elisa. Infância, arte, gênero, sexualidade e educação: a mordaza e a criminalização em nome da proteção In: **Periódicus** - Revista de estudos indisciplinares em gêneros e sexualidades. Salvador, BA, n. 9, v. 1, mai./out. 2018. p. 26-54.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 251-278.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Neson. Como uma onda (Zen-surfismo). In: **O ritmo do momento**. São Paulo: WEA, faixa 4.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SCANDURRA, Edgard; GASPA, Ricardo. Tarde vazia. In: **Clandestino**, álbum do Ira! São Paulo: WEA, faixa 2, 1990.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995.

SILVA, Adriana Alves da; MACEDO, Elina Elias de. Creche: uma bandeira de despatriarcalização. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 15-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CAETANO, Marcio; GOULART, Treyce Ellen Silva. “Ele queria ser a Cinderela”: construções *queer* à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental. Salvador, BA. **Periódicus** Revista de estudos indisciplinados em gênero e sexualidade. V. 1, n. 9, mai./out. 2018. p. 87-104

SOUZA, Cristiane Aquino de. A desigualdade de gênero no pensamento de Rousseau. In: **Revista Novos Estudos Jurídicos** Eletrônica, Vol. 20, n. 1, jan.-abr. 2015, p. 146-170.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Apresentação. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos : Pedro & João Editores, 2018a. p. 15-33.

_____. Creche em tempos de perdas de direitos!. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018b. p. 163-180.

_____. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. p. 21-34.

THORNE, Barrie. “Childhood”: changing and dissonant meanings. **International Journal of Learning and Media**. V. 1, N. 1, 2009. p. 19-27.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da Colônia à atualidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. p. 13-25.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. LOURO, Guacira Lopes (Org.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Rev. Diversidade e Educação**, v.3, n.6, p. 14-21, jul./dez. 2015.

_____. Tecer e entretecer a vida: educação para as sexualidades e gêneros na formação docente. In: **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 215-236, jul./dez. 2017.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gêneros e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012. p. 17-34.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança pela qual você é responsável está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada **“Infância, relações de gênero e brincar: experiências construídas e vividas na brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil”**.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que será realizada. A colaboração da sua criança para este estudo é muito importante, mas a decisão sobre a participação dela deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar que a criança participe ou quiser que ela seja retirada da pesquisa em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a ela nem a você. Caso concorde com a participação, basta preencher os seus dados e assinar a declaração. Se você tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com os responsáveis pela pesquisa.

A pesquisa tem por finalidade analisar as relações de gênero nos modos como crianças e professoras compartilham o ambiente da brinquedoteca e os sentidos que produzem sobre essas relações nas experiências construídas e vividas em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis.

Durante a pesquisa, serão feitas observações e registros dos modos como as crianças se relacionam na brinquedoteca, de suas brincadeiras e conversas entre elas próprias, com as professoras e com a pesquisadora. Esses registros serão feitos atrás das anotações no diário de campo, gravador de voz, fotos e videogravação.

Os dados referentes à criança serão confidenciais, nome e imagens da criança não será divulgado e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa, inclusive na sua divulgação. Os dados serão utilizados apenas para fim de estudos científicos e não haverá nenhum tipo de ônus, vantagens ou prejuízos ao participar da pesquisa.

Serão seguidos todos os princípios éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, conforme descrito na Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, de modo que esta

pesquisa já foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus de Rondonópolis e teve aprovação desse órgão.

Após estas explicações, uma leitura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será realizada, apresentarei a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e, se houver alguma dúvida, esta será solucionada. Por fim, com a assinatura deste Termo, a criança, sob a sua responsabilidade, poderá participar da pesquisa, que acontecerá na brinquedoteca da escola.

A pesquisadora é a mestrandia Sandra Celso de Camargo, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Rondonópolis, sob orientação da Prof^a Dr^a Raquel Gonçalves Salgado, da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Rondonópolis.

Todos os dados gerados nesta pesquisa serão mantidos em sigilo e apenas a pesquisadora terá acesso a eles. Cada participante receberá um pseudônimo e não terá nenhuma identificação que permita associá-lo a um participante em particular. Caso você queira, poderá ter acesso aos resultados individuais. Os resultados da pesquisa serão preservados e, ainda assim, a identidade da criança será preservada.

Quanto aos riscos da pesquisa, declaro que estes serão mínimos, uma vez que os participantes poderão se sentir constrangidos devido à observação participante. Se houver o constrangimento por parte da criança, a pesquisadora irá interromper a atividade.

Como benefícios da pesquisa, temos a possibilidade de compreender os modos como a educação de crianças pequenas tem lidado com as questões de gênero na infância, se estas têm reproduzido hierarquias, preconceitos e violências, ou se têm sido problematizadas, de modo a proporcionar às crianças situações em que possam refletir sobre modos de ser e de se relacionar com os outros, que não sejam marcados por desigualdades e discriminações.

Não haverá qualquer tipo de despesas no que tange a materiais ou testes. Ao assinar este Termo de Consentimento, você não está abrindo mão dos direitos legais de sua criança.

Através deste documento fica assegurado o direito do/a Sr/a

que terá todos os esclarecimentos relativos à pesquisa, garantidos, incluindo as metodologias utilizadas, em quaisquer momentos e situações que forem necessários. A partir do momento em que você, o/a responsável pela criança, não desejar mais que ela participe da pesquisa, reservamos-lhe o direito de retirar o seu consentimento, livre de sofrer qualquer penalidade ou danos, quaisquer que sejam.

Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra via, com a pesquisadora.

Qualquer dúvida ou por qualquer outro motivo necessitar de orientações a respeito da pesquisa, antes e durante o seu curso, você poderá entrar em contato com: Sandra Celso de Camargo, telefone (66) 99991-2630, email sandradcamargo@gmail.com, com a professora orientadora Dr^a Raquel Gonçalves Salgado, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Câmpus de Rondonópolis (telefone: 66 3410-4035) ou com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFMT/Câmpus de Rondonópolis (telefone: 66 3410-4153), localizado na Rodovia MT 270, s/n, Parque Sagrada Família, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78735-910.

Eu, _____,
responsável pela criança _____,
inscrito/a sob o RG: _____, Idade: _____, Sexo: _____,
Naturalidade: _____, dou consentimento livre e esclarecido, para

criança sob minha responsabilidade, participar da pesquisa acima, após ser devidamente esclarecido/a, para que façam os procedimentos necessários a esta pesquisa e posterior uso e publicação dos dados nos relatórios finais e conclusivos, a fim de que estes sirvam para beneficiar a ciência e a humanidade. Declaro que recebi a via do presente Termo de Consentimento.

Rondonópolis, _____ de _____ de 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“Infância, relações de gênero e brincar: experiências construídas e vividas na brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil”**.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que será realizada. Sua colaboração para este estudo é muito importante, mas a decisão de participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com os responsáveis pela pesquisa.

A pesquisa tem por finalidade analisar as relações de gênero nos modos como crianças e professoras compartilham o ambiente da brinquedoteca e os sentidos que produzem sobre essas relações nas experiências construídas e vividas em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis.

Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas não diretas e rodas de conversas para a discussão sobre o tema, que serão registradas por meio de gravador de voz. Serão feitas observações na brinquedoteca e registros dos modos como as crianças se relacionam, de suas brincadeiras e conversas entre elas, com a professora e com a pesquisadora. Esses registros serão feitos atrás das anotações no caderno de campo, gravador de voz, fotos e videogravação. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa, inclusive na sua divulgação.

Antes de iniciar a entrevista não diretiva, as rodas de conversa e a observação participante, você será informada quanto ao objetivo da pesquisa, sobre o sigilo de sua identificação e sobre o fato de que os dados serão utilizados apenas para fim de estudos científicos, bem como de que não haverá nenhum tipo de ônus, vantagens ou prejuízos ao participar da pesquisa.

Serão seguidos todos os princípios éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, conforme descrito na Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, de modo que esta pesquisa já foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus de Rondonópolis e teve aprovação desse órgão.

Após estas explicações, uma leitura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será realizada, apresentarei a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e, se houver alguma dúvida, esta será solucionada. Por fim, com a assinatura deste Termo, você, professora, poderá participar da pesquisa, que acontecerá na brinquedoteca da escola.

A pesquisadora é a mestranda Sandra Celso de Camargo, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, sob a orientação da Prof^a Dr^a Raquel Gonçalves Salgado, da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Rondonópolis.

Todos os dados gerados nesta pesquisa serão mantidos em sigilo e apenas a pesquisadora terá acesso a eles. Cada participante receberá um pseudônimo e não terá nenhuma identificação que permita associá-lo a um participante em particular. Caso você queira, poderá ter acesso aos resultados individuais. Os resultados da pesquisa serão preservados e, ainda assim, sua identidade.

Quanto aos riscos da pesquisa, declaro que estes serão mínimos, uma vez que os participantes poderão se sentir constrangidos devido à observação participante. Se houver o constrangimento de sua parte, a pesquisadora irá interromper a atividade.

Como benefícios da pesquisa, temos a possibilidade de compreender os modos como a educação de crianças pequenas tem lidado com as questões de gênero na infância, se estas têm reproduzido hierarquias, preconceitos e violências, ou se têm sido problematizadas, de modo a proporcionar às crianças situações em que possam refletir sobre modos de ser e de se relacionar com os outros, que não sejam marcados por desigualdades e discriminações.

Não haverá qualquer tipo de despesas no que tange a materiais ou testes. Ao assinar esse Termo de Consentimento, você não está abrindo mão dos seus direitos legais.

Através deste documento, fica assegurado o direito da Sra _____, que terá todos os esclarecimentos relativos à pesquisa garantidos, incluindo a metodologia utilizada, em quaisquer momentos e situações que forem necessários. A partir do momento em que você, professora participante da pesquisa, não desejar mais fazer parte desta, reservamos-lhe o direito de retirar o seu consentimento, livre de sofrer qualquer penalidade ou danos, quaisquer que sejam.

Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra via, com a pesquisadora.

Qualquer dúvida ou por qualquer outro motivo necessitar de orientações a respeito da pesquisa, antes e durante o seu curso, você poderá entrar em contato com: Sandra Celso de Camargo, telefone (66) 99991-2630, email sandradcamargo@gmail.com, com a professora orientadora Dr^a Raquel Gonçalves Salgado, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Câmpus de Rondonópolis (telefone: 66 3410-4035) ou com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFMT/Câmpus de Rondonópolis (telefone: 66 3410-4153), localizado na Rodovia MT 270, s/n, Parque Sagrada Família, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78735-910.

Eu, _____,
professora de Educação Infantil, inscrita sob o RG: _____, Idade: _____,
Naturalidade: _____, voluntária, dou consentimento livre e esclarecido,
para participar da pesquisa acima, após ser devidamente esclarecida, para que façam os
procedimentos necessários a esta pesquisa e posterior uso e publicação dos dados nos
relatórios finais e conclusivos, a fim de que estes sirvam para beneficiar a ciência e a
humanidade. Declaro que recebi via do presente Termo de Consentimento.

Rondonópolis, ____ de _____ de 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá! Tudo bem?

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre como meninos e meninas brincam na Brinquedoteca da escola e como as professoras participam dessas brincadeiras, que eu, Sandra Celso de Camargo, telefone (66) 99991-2630, estou realizando. O adulto que é responsável por você já permitiu sua participação nesta pesquisa, mas agora é a sua vez de dizer se quer participar ou não.

Quero observar como as crianças e as professoras utilizam a brinquedoteca, de que brincadeiras meninos e meninas brincam, que brinquedos usam, se existem brincadeiras diferentes para meninos e meninas, se existem brincadeiras que são apenas para os meninos ou apenas para as meninas. Para isto, preciso conversar com vocês para que contem para mim por que e como vocês criam, preferem ou escolhem uma brincadeira e um brinquedo, um amigo ou um grupo de amigos para brincar.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 4 a 6 anos de idade. Você só precisa participar da pesquisa se quiser. É um direito seu e não terá nenhum problema se durante a pesquisa você desistir. A pesquisa será feita na Brinquedoteca da Escola em que você estuda, onde as crianças serão observadas brincando nesse espaço. Para isto, eu usarei um "caderno de campo", onde farei anotações das coisas que eu achar interessantes. Usarei também um gravador de voz e de imagem, que serão o meu celular e uma máquina fotográfica.

Esta pesquisa é considerada segura, ou seja, ela não o deixará em situação de perigo, mas é possível que você fique sem graça ou não queira que eu veja ou escute o que você faz ou diz. Se isto acontecer, é só me dizer e, então, eu não ficarei olhando para você. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone que tem no começo deste texto.

Mas há coisas boas que podem acontecer, porque eu, a pesquisadora, não vou ficar lá para falar como você brinca ou dizer como você deve brincar, se tem algo certo ou errado na sua brincadeira. Na verdade, quero apenas ver como as meninas e os meninos da sua turma brincam, quais os brinquedos que vocês usam, que brincadeiras vocês criam, como se organizam para isto. Por isso, vou tirar algumas fotos e/ou filmar as brincadeiras de vocês, também vou gravar nossas conversas e fazer anotações do meu "caderno de campo". Depois, também vou conversar com as professoras da escola sobre como as meninas e os meninos da sua turma brincam.

Essa pesquisa tem como benefícios, a possibilidade de que a brinquedoteca, os brinquedos e as brincadeiras que ali acontecem, sejam pensadas para que vocês brinquem juntos, que não sejam separados ou não possam fazer algo por ser menino ou menina, e assim possam respeitar uns aos outros em suas diferenças.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Não falarei a outras pessoas, nem passarei a pessoas estranhas as informações que você me der. Seu nome, sua imagem e sua voz não irão aparecer em nenhum outro lugar, a não ser aqui na escola. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação de mestrado, que é um trabalho que terei que apresentar para os professores da Universidade onde estou estudando, em livros e revistas de pesquisadores, mas sem identificar as crianças, no caso você e seus/suas colegas de turma, que participaram. Podemos escolher outro nome para você.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____

aceito participar da pesquisa *Infância, Relações de Gênero e Brincar: experiências construídas e vividas na brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil*.

- ✓ Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.
- ✓ Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.
- ✓ A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os/as responsáveis por mim.
- ✓ Sei que se tiver qualquer dúvida ou por qualquer outro motivo necessitar de orientações a respeito da pesquisa, posso entrar em contato com: Sandra Celso de Camargo, telefone (66) 99991-2630, email sandradcamargo@gmail.com, com a professora orientadora Dr^a Raquel Gonçalves Salgado, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Câmpus de Rondonópolis (telefone: 66 3410-4035) ou com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFMT/Câmpus de Rondonópolis (telefone: 66 3410-4153), localizado na Rodovia MT 270, s/n, Parque Sagrada Família, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78735-910.
- ✓ Recebi uma via deste Termo de Assentimento, leram ele para mim e concordo em participar da pesquisa.

Rondonópolis, _____ de _____ de 2018.

Identificação da Criança

(Aqui você pode se identificar como achar melhor: escrevendo seu nome ou deixando uma marquinha, que pode ser um desenho, para que eu saiba que você concordou com este Termo)

Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu CARMEM GARCIA MONTEIRO, Secretária Municipal de Educação, do município de Rondonópolis, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa: **INFÂNCIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E BRINCAR: EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS E VIVIDAS NA BRINQUEDOTECA DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, a ser conduzida pela pesquisadora: Sandra Celso de Camargo, inscrita no CPF nº 967419451-72, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Raquel Gonçalves Salgado.

Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas. Para isso será permitido aos pesquisadores o contato com as professoras e crianças de uma Instituição Municipal de Educação Infantil de Rondonópolis.

Rondonópolis, ____/____/____.

CARMEM GARCIA MONTEIRO
Secretária Municipal de Educação

Roteiro para Entrevistas Semi Estruturadas

1. Nome:
2. Pseudônimo pelo qual quer ser chamada na pesquisa:
3. Idade:
4. Escolaridade:
5. Formação Inicial:
6. Instituição: Ano:
7. Última Formação:
8. Instituição: Ano:
9. Tempo de serviço na Educação Infantil:
10. Há alguém na escola responsável pela organização do espaço da brinquedoteca? Se sim, como essa pessoa foi escolhida e por quê?
11. Como é planejada essa organização? A partir de que objetivos? Que pessoas da instituição participam desse planejamento? As crianças participam desse planejamento? Se sim, como e quando?
12. Como são definidos e dispostos os brinquedos e demais objetos na brinquedoteca?
12. Já participou de curso de formação a respeito de diversidade, sexualidade e/ou gênero? Se sim, quando foi oferecido, por qual instituição e o que achou do curso?
13. Acha interessante trabalhar esses temas na escola? Por quê?
14. Como eles podem ser trabalhados?