UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIVIMARY BORGES

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA
NA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

São Paulo

2015

DIVIMARY BORGES

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NA
ESCOLA DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília Pinto de
Carvalho

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047
B732r Borges, Divimary
 Relações de gênero na infância: uma experiência na escola
 democrática / Divimary Borges; orientação Marília Pinto de Carvalho.
 São Paulo: s. n., 2015.
 118 p.; anexos

 Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de
 Educação da Universidade de São Paulo.

 1. Gênero 2. Educação 3. Infância 4. Escola democrática I. Carvalho,
 Marília Pinto de, orient.

Nome: BORGES, Divimary

Título: Relações de gênero na infância: uma experiência na escola democrática

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Drª. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Drª. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos começam pelo caminho primeiro, porque sem a base sólida e o apoio delas seria bastante difícil ter alcançado este objetivo. Marinez de L. C. Borges e Elaine Borges, minhas mãe e irmã, foram e são pessoas fundamentais que fazem parte de quem sou hoje. São elas que me mostraram e mostram toda a força e luta que uma mulher é capaz de enfrentar.

Minha irmã, que fique registrado minha imensa gratidão pelo incentivo desde a graduação, aliás, antes dela, para que eu voltasse a estudar após algum tempo afastada do mundo acadêmico.

Ao meu pai em memória que sempre colocou a importância da empatia, da humildade, dos estudos e da generosidade como exemplos práticos de vida. Sem eles literalmente e simbolicamente não estaria aqui hoje.

A trajetória que percorri durante a pós-graduação só foi possível graças ao feliz encontro com pessoas que me ensinaram, auxiliaram e apoiaram. Ao grupo Edges: Fábio Hoffman, Tatiana Lages, Adriano Senkevics, Cinthia Toledo, Alexandre Gomes, Viviane Angélica Silva, Alan Augusto, Ana Capitanio, Juliana, Camila Lisboa, Luana, e minha orientadora Marília P. de Carvalho, minha mais profunda admiração e gratidão por participar dos estudos e discussões com intelectuais que se ocupam de questões humanas tão importantes de serem defendidas. Se hoje saio outra pessoa, não tão diferente, mas mais consistente da que entrou no mestrado, isso se deve em grande parte a vocês. Obrigada pela troca, paciência, generosidade e sensibilidade.

Estendo os agradecimentos acadêmicos às professoras das disciplinas cursadas: Claudia Pereira Vianna, Denise Trento, Patricia Dias Prado e Marilia Pontes Sposito, porque minha dissertação contou com a inspiração e aprendizado de cada curso realizado.

Marcelo Daniliauskas, obrigada por me ajudar a encontrar um novo rumo de projeto que fizesse mais sentido para mim. Também pelas conversas, cafés e risadas. Talvez aquele tenha sido um dos momentos cruciais nesta trajetória acadêmica e você conseguiu deixar tudo mais leve.

Obrigada aos meus amigos em geral, que me apoiaram durante estes três anos, em especial a Eduardo Benesi: sem suas porções de afeto, escuta, fala generosa, apoio, incentivo e ombro amigo, a chegada não teria sido azul anil.

Ricardo Schers de Goes, obrigada pelos cotidianos “bom dia”, por me ouvir e apoiar mesmo a distância. Sua presença mesmo distante sempre foi importante.

Aos vizinhos-amigos Odair Batista e Paulo, que adoçavam meus dias.

Ao Yvan Dourado, professor e amigo, sou muito grata pelo acolhimento, pela generosidade da escuta e da fala, pelo aprendizado e pela oportunidade. A aproximação com profissionais como você e o Osvaldo de Souza, assim como a Aline Chamone, a Gabriela Yanez, o André Simões e todos os educadores e educadoras envolvidos me fez resgatar a fé na educação e nas relações menos hierarquizadas, mais horizontais, entre crianças e adultos.

Á todas as crianças envolvidas na minha pesquisa, todo meu respeito e carinho. Obrigada pela confiança e amizade. Conviver com vocês fez das minhas tardes mais ensolaradas. Talvez tenha sido os melhores momentos de todo percurso.

Gostaria de agradecer ao apoio financeiro da CAPES sem a qual essa pesquisa não seria possível.

RESUMO

BORGES, D. Relações de gênero na infância: uma experiência na escola democrática. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta pesquisa procurou entender como as crianças de uma escola particular com princípios democráticos na cidade de São Paulo constroem suas interações de gênero, tanto nos momentos livres como nos períodos de estudo. O trabalho parte da hipótese de que um espaço pedagógico libertário pode criar possibilidades de construção de um caminho promissor na busca por relações sociais infantis que não siga padrões binários sexuais rígidos, que são predominantes na sociedade e na maioria das escolas contemporâneas. Considerando a autonomia e o respeito à individualidade das crianças como princípios básicos destas pedagogias com princípios progressistas, buscamos observar quais eram as concepções de feminilidade e masculinidade no ambiente escolar pesquisado, e também, em que momentos os pertencimentos de gênero foram flexíveis nas escolhas individuais e coletivas, se causavam distanciamentos ou aproximações, conflitos ou parcerias, assim como se serviam de delimitadores de espaço e de tempo. Por meio das abordagens dos Estudos Sociais da Infância e dos Estudos sobre as Relações de Gênero, essa pesquisa de campo foi realizada no primeiro semestre de 2014, com 21 alunos e alunas entre 6 e 21 anos. Apesar da pouca permeabilidade nas relações simbólicas e práticas de gênero entre estes estudantes, os resultados apontam para um ambiente aberto a novas construções e ressignificações devido a permanente transitoriedade de pesquisadores e estagiários, assim como de alunos, alunas, educadores e educadoras. A abertura às novas aprendizagens e a novas formas de se pensar, assim como a abertura do espaço educacional para a comunidade, proporciona debates e reflexões, o que são fatores que podem motivar uma nova forma de lidar com o conhecimento e, consequentemente, a desconstruir concepções que causam desigualdades sociais.

Palavras-chave: gênero; educação; infância; escola democrática.

ABSTRACT

This research investigates how children from a private school with democratic principles in São Paulo build their gender interactions, both in spare moments as during periods of study. I start with the hypothesis that a libertarian pedagogical space would be a promising place in the search for children's social relationships that do not follow rigid gender binary patterns prevalent in society and in most schools.

Considering autonomy and respect for the individuality of children as basic principles of these pedagogies with progressive principles, it was observed which were the femininity and masculinity concepts in this environment, and at what times were gender affiliations flexible in individual and collective choices, if it caused detachment or approximation, conflicts or partnerships, as well as served as space and time delimiters.

Through the approaches of Childhood Social Studies and Studies on Gender Relations, this field research took place during the first half of 2014, with 21 boys and girls between 6 and 21 years. Despite the low permeability in symbolic relations and gender practices among these students with whom I spent time with, I can say I found an open environment for new constructions and new meanings because of the transience of researchers and trainees, as well as students and educators. The openness to new learning and new ways of thinking, as well as the opening of the educational space for the community, providing debate and reflection, are factors that can motivate a new way to deal with knowledge and, consequently, deconstruct preconceptions that cause social inequalities.

Keywords: gender; education; childhood; democratic school

Sumário

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I.....	19
A INFÂNCIA E O GÊNERO: DE FORA PARA DENTRO DA ESCOLA	19
I.1. O sexismo na sociedade	22
CAPÍTULO II	27
ESCOLAS, GÊNERO E INFÂNCIA: ALGUMAS LEITURAS	27
II.1. A criança como agente social	32
CAPÍTULO III	34
METODOLOGIA	34
III.1 Observação e fotografias	36
CAPÍTULO IV	40
CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	40
IV.1 Perfil do público escolar	47
CAPÍTULO V	53
ENTRANDO NO CAMPO DE PESQUISA.....	53
V.1 Perfil dos estudantes.....	55
V.2 Construindo uma pesquisadora.....	60
V.3 De pesquisadora a pesquisada.....	68
CAPÍTULO VI.....	71
ANÁLISE DO MATERIAL DE CAMPO	71
VI.1 Um dos períodos em uma escola democrática privada.....	71
VI.2 Meninas de um lado, meninos de outro: os espaços e tempos organizados a partir do gênero	73
VI.3 Como meninos ensinam uns aos outros a serem meninos	79
VI.4 Fronteiras (im)permeáveis de gênero: as diferentes idades	81
VI.5 Fronteiras permeáveis de gênero e a invisibilidade	83
VI.6 “O que você está fazendo aqui?”- o entrecruzamento de cor e classe	85
VI.7 Os Grupos de Estudo: conteúdos ocultos	89
VI.8 O uso do celular para registros fotográficos.....	92

VI.9 A fala das crianças na análise de uma imagem.....	95
VI.10 O gênero nas relações entre adultos e crianças	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXO.....	117

APRESENTAÇÃO

Se todo tema de pesquisa surge das histórias individuais e coletivas, da vida dos pesquisadores e pesquisadoras, das suas inquietações, sonhos e utopias, que são construídas em suas trajetórias enquanto sujeitos-históricos, então, eu posso afirmar que esta pesquisa traz questionamentos construídos desde a minha graduação e se estenderam por todo o percurso posterior, dos estágios até a minha efetiva atuação profissional.

Durante a minha formação, assim como quando comecei a atuar como professora auxiliar, para posteriormente assumir uma sala, não me eram indiferentes as questões de gênero que permeavam a sociedade e o ambiente escolar. Mas foi durante minha atuação profissional, por meio de algumas vivências com episódios singulares das interações entre as crianças, que eu me interessei em investigar, observar e problematizar as construções de gênero entre os e as estudantes.

Ao iniciar o percurso da pós-graduação, a meta era me apropriar das teorias de gênero, dos conceitos construídos historicamente, para desenvolver meu projeto de pesquisa que procurava entender como se constroem os posicionamentos de meninas e meninos em uma escola pública na cidade de São Paulo, com intuito de observar como se ensina e reforça práticas sexistas.

O redirecionamento do lugar da pesquisa para uma instituição particular que enfatizasse o protagonismo do estudante ocorreu após o primeiro ano do mestrado, quando verifiquei, por meio de um levantamento de teses e dissertações produzidas no Brasil, sobre gênero e desempenho escolar, no período de 1993 a 2007, que há uma escassez de estudos que problematizam as questões de gênero em escolas particulares com princípios pedagógicos progressistas.

Assim sendo, eu considerei relevante a investigação a respeito das relações de gênero entre meninos e meninas em instituição escolar particular, que tivesse uma proposta pedagógica diferente das tradicionais, e também, que afirmavam respeitar a individualidade e a autonomia das crianças. Isto porque, novas práticas e procedimentos escolares poderiam oferecer outros caminhos, talvez mais promissores e igualitários nas

relações entre meninos e meninas, diferentes dos que já ocorriam nas escolas comuns. A partir disso, a pergunta central deste trabalho é: uma escola com princípios pedagógicos democráticos e libertários pode criar possibilidades de se construir relações de gênero, entre as crianças, de forma mais igualitária, que não correspondam a padrões sexistas¹ rígidos?

¹ Segundo Dicionário Aurélio, sexismo: “1. Termo empregado pelos movimentos de emancipação feministas para designar a atitude dominadora dos homens para com as mulheres.
2 Discriminação baseada em critérios sexuais.”

INTRODUÇÃO

Para compreender o contexto atual de uma escola democrática na cidade de São Paulo procurei contextualizar historicamente esta proposta educativa. Em “República de Crianças”, Helena Singer (1997) fala sobre a criação de escolas democráticas no decorrer do tempo, escolas estas com propostas educativas que possuem experiências semelhantes e que são reunidas para apreender a essência deste movimento.

Esta essência pode ser caracterizada pela autonomia das crianças, presente nas assembleias escolares e nas aulas opcionais que configuram atividades comuns às pedagogias libertárias. Singer (1997) analisa um conjunto de propostas educativas que não apenas questionam a estrutura educacional em si, mas criam uma nova forma de entender o conceito ensino-aprendizagem sob o ponto de vista da criança. A autora parte de um movimento mais amplo de renovação pedagógica chamado de “Escola Nova”, no séc. XIX, que deu origem também às escolas democráticas, sendo que a pioneira estava localizada na Rússia, no ano de 1857, fundada por Leon Tolstói.

Assim, quando o sistema educacional começou a sair das mãos da Igreja, este movimento contrário à educação tradicional e ao adultismo, desencadeou uma vontade pela formação de pessoas com iniciativa, críticas, autônomas, princípios aos quais as escolas democráticas se voltaram. Singer (1997) afirma que este ideário advém dos princípios da Revolução Francesa, de igualdade, fraternidade e liberdade, assim como do socialismo tanto de Rousseau como de Marx. Este movimento reformista se deve a um período marcado pela insatisfação com o status quo, portanto, foi um momento de abertura para mudanças, associado à passagem do séc. XIX para o séc. XX.

O respeito à individualidade da criança assim como a participação das crianças na elaboração das decisões e regras, fazem parte de um plano deste tipo de pedagogia para a formação de cidadãos aptos para viver no regime democrático.

Segundo o levantamento da autora, há atualmente quase uma centena destas escolas pelo mundo, sendo que em maior quantidade localizam-se na Áustria, Alemanha e Estados Unidos.

Três experiências históricas reveladas por Singer (1997) através de seus levantamentos apontam perspectivas de educação democrática: a escola de Yasnáia-

Poliana (1857); o Lar das Crianças (1912) e Summerhill (1924). As descrições a seguir baseiam-se na síntese elaborada por esta autora.

A escola Iasnaia-Poliana, fundada em 1857 por Liev Tolstói, localizada na província russa de Tula em uma casa de pedra de dois andares, era gratuita e seus alunos, em sua maioria, advinham de famílias pobres da região. Estas famílias observavam com desconfiança a aparente desordem da escola, mas percebiam que o ensino ali era de qualidade. O emprego do tempo permitia até sete aulas por dia, mas dependia do interesse dos alunos.

Os planos de aulas para cada semana também levavam em consideração as crianças e suas vontades. Elas podiam ficar onde quisessem na escola, e também não havia castigos, lições de casa ou recriminações. As regras escolares foram definindo-se com o tempo, conforme as necessidades que as crianças sentiam. Assim, no início não havia distinção entre o recreio e as aulas, mas com o passar do tempo os próprios estudantes se organizavam e impediam quem atrapalhasse as aulas.

A avaliação era realizada através de uma conversa na qual as crianças contavam o que tinham aprendido. Os alunos e as alunas também passeavam com Liev Tolstói pelos bosques das redondezas. Para o escritor russo, que se baseava em Rousseau, o direito à felicidade deveria ser prioridade, sendo o futuro incerto para justificar o entristecimento da infância.

Já O Lar das Crianças, um orfanato localizado na Polônia, tinha como público alvo crianças judias em situação vulnerável e era financiado por judeus ricos do país. Fundado pelo médico Janusz Korczak e pela pedagoga Stefa Wilczinska em 1912, este orfanato passou por vários problemas ligados ao fortalecimento do antisemitismo e a 2ª Guerra Mundial. O grupo teve final trágico, sendo levado às câmaras de gás. Korczak lutou o quanto pode, muito interessado pelo processo educativo libertário, entrando em contato com vários pensadores e pedagogos como o americano Dewey, a italiana Montessori e o belga Decroly.

A psicologia infantil, sobretudo de Piaget, tinha grande influência nos métodos de ensino que procuravam tornar o aprendizado interessante, mas não agradavam o médico e professor já que se afastavam de Rousseau e Tolstói ao dedicarem-se a atividades pedagógicas específicas. Korczak encontrou afinidade então com Pestalozzi,

que atuou na trilha de Rousseau e que valorizava o respeito à individualidade da criança e o acompanhamento do interesse infantil.

Apesar da filosofia de Pestalozzi não se dirigir à liberdade da criança ou à participação delas nas decisões, sua preocupação com a felicidade e a aposta na humanidade o colocou na mesma direção que a educação libertária estava seguindo.

Summerhill também é uma experiência de educação livre que ocorreu a partir de 1924 na Inglaterra com Alexander S. Neil como fundador. Inicialmente, esta escola instalou-se na Áustria com seis alunos chamados de “crianças-problema”, mas devido a divergências com as autoridades locais, mudou-se para a Inglaterra em uma montanha chamada Summerhill.

Das várias escolas pioneiras (o termo “educação pioneira” é utilizado para designar os estabelecimentos de ensino da época identificados com o movimento da Escola Nova) criadas na Inglaterra, nenhuma foi considerada radical como Summerhill no que se refere à participação das crianças na gestão escolar. Esta escola obteve muitos simpatizantes, como os pais de alunos que eram funcionários do Partido Comunista pois, após a Revolução Russa, a esquerda passou a dar atenção a pedagogias libertárias.

O principal objetivo de Neil ao fundar Summerhill era de que as crianças fossem o centro de todo o processo, visando torná-las pessoas autônomas e cidadãs, atuantes na comunidade, respeitando sua individualidade. Desde os anos 1930 até hoje, o número de alunos anualmente tem sido por volta de 70 crianças.

Experiências desse tipo são emergentes mesmo nos nossos tempos, apesar de ser um fenômeno antigo e realizado em vários países, tanto rico como pobre, como afirma Singer (1997). Summerhill na Inglaterra é a escola democrática mais conhecida comumente, e mesmo assim alguns a consideram como uma experiência terminada e fracassada. Helena Singer participou em 1993 de um encontro anual desta escola, que possibilitou perceber que este movimento era rico e ativo, apesar dos meios de comunicação, da literatura e da academia o ignorarem.

A partir da década de 1990 houve um ressurgimento da educação progressista nos Estados Unidos (sendo que esta visão pode ser expandida para o Brasil) o que, segundo Maria Luisa F. R. Branco (2014), também revela novos compromissos com a educação, tais como: a preocupação com a diversidade e a equidade, com o objetivo de

que o estudante saiba lidar com situações de conflito sem anular as diferenças. Além disso, a educação democrática considera importante sua constituição em comunidade de aprendizagem e sentido.

Isto porque essas escolas não privilegiam a preparação do estudante para o mercado de trabalho, mas valorizam a formação de cidadãos comprometidos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. John Dewey, segundo Branco (2014), agrega educação e democracia em uma relação estreita, fazendo a distinção entre democracia em sentido estrito, correspondendo a um sistema de governo (democracia política) e democracia em sentido lato, enquanto ideia social. Sendo assim, a democracia corresponde à “ideia de comunidade em si” (DEWEY, 1991, p. 148 apud BRANCO, 2014).

A criança como centro da educação é uma característica educacional presente nas obras de John Dewey, mas também está presente em outros modelos e caminhos educativos. Outros autores consideram utópica a crítica ao tipo de pedagogia que considera o ideal de consumismo constituído na sociedade capitalista vigente, mas há aqueles que consideram importante a constituição de uma cultura democrática em oposição à concepção de democracia dominante, segundo Maria Luisa F. R. Branco.

Singer (1997), afirma que as avaliações feitas sobre as escolas alternativas são realizadas sob o ponto de vista dos valores capitalistas e, portanto, considera-se o “fracasso” e “sucesso” da criança conforme sua adequação ao mercado de trabalho ou à universidade, imprimindo uma visão artificial e superficial neste julgamento.

Em reedição do capítulo I do livro *República das crianças* de Helena Singer (2010), há uma contextualização atualizada da educação democrática pelo mundo. Na última década houve um fortalecimento deste movimento pela transformação do sistema educacional através da resistência ao sistema de autoritarismo, competição e avaliações como instrumentos pedagógicos.

A união de estudantes, educadores(as), pesquisadores(as), pais e mães – pertencentes a 65 organizações de 13 países - pelo movimento de uma educação democrática, inclusiva e comunitária ficou evidente no encontro na IDEC ((International Democratic Education Conference) de 2007, em sua 15ª edição. Segundo Singer (2010), atualmente há várias redes que articulam escolas democráticas pelo mundo, dentre elas:

a Associação Janusz Korczak, presente em 21 países, que propaga as experiências educacionais de Korczak; Institute for Democratic Education, que desenvolve projetos na formação de novas escolas democráticas em Israel; The Alternative Education Resource Organization, nos Estados Unidos, que agrega um conjunto de escolas democráticas, comunidades de aprendizagem e associações de homeschooling, rede esta coordenada por Jerry Mintz, Dana M. Bennis e Isaac Graves, possuindo um site com uma listagem de escolas democráticas pelo mundo e produzindo a revista Education Revolution; Sudbury Valley School, que inspira escolas americanas com proposta de educação democrática, criada e dirigida por Danniel e Hanna Greenberg e Mimsy Sadofsky; Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, que agrega 50 países em torno das propostas do educador Célestien Freinet; Escola da Ponte, fundada por José Pacheco em Portugal que inspira escolas democráticas no Brasil.

No Brasil há a Associação Politéia que congrega o movimento pela educação democrática no país, oferecendo curso de especialização neste modelo de pedagogia. Esta associação apoia, junto com Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira e em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o Projeto Educação Indígena no Alto Rio Negro que realiza a articulação entre educação comunitária e democrática nesta comunidade articulando gestão comunitária, recrutamento de professores moradores da região e formação continuada, viagens de intercâmbio entre estudantes e professores, dentre outras ações.

A Escola Aprendiz também promove a educação democrática através da educação comunitária no Brasil, utilizando espaços públicos, como praças, museus, escolas, e espaços privados como cinemas, ateliês, cafés, como ambientes educativos, atendendo mais de 100 instituições públicas e privadas que constituem as redes bairro-escola na cidade de São Paulo.

Por meio de pesquisa atual realizada em um blog que disponibiliza a localização de escolas alternativas pela América Latina², é possível encontrar na cidade de São Paulo este modelo educativo no formato de instituição privada e pública.

Podemos afirmar que, se no início a educação democrática voltava-se aos menos favorecidos, hoje ela também é oferecida às crianças cujos pais têm formação

² <http://reevo.org/pt-br>

acadêmica, pertencentes às camadas médias, que possuem vontade de experimentar uma nova proposta educacional e arriscar um novo e desconhecido cenário que ofereça oportunidades diferentes das que andam sendo ofertadas, por vezes sem grande sucesso.

Após este percurso histórico e atual sobre as características presentes na pedagogia democrática, suas particularidades e a força que adquiriu na formação dos movimentos e redes, eu considero provocativa a investigação a respeito das questões das relações de gênero entre meninos e meninas neste contexto, pois tanto um programa de educação em direitos humanos quanto o ideal de educação para a democracia conjugam-se com uma educação para a igualdade de gênero.

Segundo Benevides (1996, 2000), tanto a escola para a democracia como a coeducação têm que contar com práticas educativas não sexistas, além de democráticas. Já para Zaidman (1996), o fato de meninos e meninas conviverem juntos em um mesmo espaço não garante que haja uma educação cooperativa. Para esta autora, uma escola mista pode revelar-se estéril se não houver uma reflexão pedagógica a este respeito.

Portanto, este trabalho procura observar se em uma escola com princípios democráticos, para além de uma proposta com crianças autônomas e de ambos os sexos e idades diferentes, também propõe o esclarecimento sobre conflitos ou comportamentos sexistas entre as crianças que vise construir de forma igualitária as relações de gênero entre os pares.

Investigar como acontece a construção coletiva do saber generificado entre as crianças em um contexto que rompe com o modelo de escola que conhecemos como “tradicional”, portanto, um modelo diferente que pode ser encarado sob outra perspectiva, foi o desafio desta pesquisa.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar como as crianças constroem suas relações e posicionamentos de gênero através da oportunidade da iniciativa livre que o contexto de uma escola com princípios democráticos proporciona.

Para atender este objetivo, eu utilizei os aportes teóricos ligados às Relações de Gênero e aos Estudos Sociais da Infância para me apropriar dos conceitos, entendendo a construção dos significados e seus motivos, além disso, eu optei pela pesquisa de campo para poder observar e discutir estas questões no ambiente escolar.

Foi realizada observação de 21 alunos e alunas entre 6 e 21 anos de idade em uma escola de rede privada com pedagogia democrática na cidade de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2014. As observações foram realizadas tanto nos momentos de estudos quanto nas atividades livres.

As análises buscam avançar na compreensão sobre em que medida as relações de gênero entre as crianças são delimitadoras de espaço ou de atitude, de escolhas, preferências e identificações, de distanciamento ou aproximação, para com isto responder à pergunta deste trabalho.

Nos capítulos a seguir, consideramos as relações de gênero como o principal foco das análises, construindo uma narrativa conceitual para resgatar como esta teoria foi se desenvolvendo, com o intuito de esclarecer o que significa gênero.

O desafio metodológico de pesquisar com e sobre as crianças, respeitando suas singularidades, vozes e escolhas, e, sempre apoiada pelos Estudos Sociais da Infância, levou à necessidade de uma reflexão crítica sobre a visão adultocêntrica da Infância configurada na sociedade atual, e assim, justificar a escolha em pesquisar junto às crianças por considerá-las agentes ativos que atribuem significados ao mundo que as rodeia.

Apresento algumas considerações sobre trabalhos que demonstram a reprodução sexista na prática escolar cotidiana e como são aplicados os princípios democráticos nas relações escolares. Estes trabalhos citados iluminaram as construções empíricas e nesse diálogo embasaram as análises desta pesquisa. Para explicar quais foram os princípios metodológicos que guiaram minhas observações, inicio a discussão da metodologia com os aportes teóricos e, em seguida, faço a caracterização do campo de pesquisa, do público escolar e dos alunos e alunas. A partir disto, as análises conjugam com as observações e teoria focalizadas nas relações de gênero, assim como nas relações de cor e classe.

CAPÍTULO I - A INFÂNCIA E O GÊNERO: DE FORA PARA DENTRO DA ESCOLA

Optei por realizar esta pesquisa diretamente com crianças devido às novas concepções sociais da infância que reconhecem neste grupo uma autoria social dotada de capacidade para criar e recriar interpretações do mundo que a rodeia. Assim, considere relevante problematizar criticamente a visão tradicional que os adultos têm das crianças por meio de alguns autores para problematizar, refletir e justificar este desafio para pesquisadores e pesquisadoras que, como eu, procuram obter um novo olhar sobre a Infância, com suas características plurais e complexas, com suas experiências e relações.

O *adultocentrismo* influenciado pela *visão mercantil do capitalismo* é a problemática exposta por Edmir Perrotti (1982) em seus apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. O autor explica que com a visão adultocêntrica há um reducionismo da visão sobre a criança, como se ela estivesse em constante processo de *vir-a-ser*, como se o objetivo fosse alcançar e construir o adulto que está por vir, este sim, considerado um ser inteiro, um ser cristalizado.

Esta visão se tornou naturalizada no âmbito social, e não abrange a criança enquanto ser social inserida em um tempo e espaço que interage com o mundo adulto, sendo influenciada, mas também o influenciando. A visão adultocêntrica advém, segundo este autor, da objetivação que fazemos da cultura, como se os conteúdos simbólicos do grupo social fossem meros instrumentos de status, passíveis de ser mercantilizados e, somente assim, vistos como algo necessário.

Desta forma, além da visão adultocêntrica, há também uma visão classista da cultura. O reconhecimento de dada cultura não apenas privilegia o mundo adulto, desprivilegiando a cultura infantil ou dos mais velhos, como também valoriza a cultura das classes sociais dominantes, em detrimento das menos favorecidas.

Com este resgate crítico, Perrotti (1982) propõe que jamais vejamos a produção infantil como substituição ou negação da vida, mas que se respeitem a ludicidade, a criação, os sonhos, o prazer, a aventura e o encontro, para assim haver condições dos conteúdos simbólicos alargarem-se, modificarem-se. Somente com o resgate do lúdico a

identidade da criança não será negada e haverá a possibilidade do renascer ou do refazer como condição do alargamento dos conteúdos simbólicos da cultura.

Nesta mesma linha de pensamento, sobre a visão adultocêntrica da infância, Larrosa (1993) coloca a condição da infância como *o outro*, como *seres selvagens*, estranhos, os quais tentamos capturar, explicar e nomear. Mas que continuam a serem seres dos quais nada se sabe.

O autor explicita sobre o nascimento de uma criança ser um verdadeiro início. É um *outro* porque é sempre outra coisa diferente daquilo que podemos antecipar, algo imprevisível. Aponta na educação e na intencionalidade de considerar a infância como aquilo que temos que integrar no mundo, a causa da falta de preparo para lidarmos com a alteridade, com o encontro verdadeiramente de um *outro*, querendo arrogantemente reconhecer a nós mesmos na criança, naquele que nasce.

A educação, como comumente manifesta-se, é identificada como um ato totalitário (assim como o nazismo e o estalinismo), que recusa a incerteza e a novidade, com a pretensão de escrever a história antecipadamente. A partir deste ponto de vista, Larrosa (1993) diz sobre o impossível e o verdadeiro na infância, e busca pensar uma educação que alcançasse o imprevisível da infância. Somente a renúncia ao poder e ao saber nos aproximaria do enigma da infância, da impossibilidade e da novidade que ela nos traz, podendo nos transformar pelo encontro de sua singularidade, pela sua diferença.

Para Guattari (1987) as creches e escolas preparam as crianças para serem introduzidas neste mundo social industrializado, sendo que o capital implica no desejo do indivíduo, e também, em todos os códigos de circulação social, baseados em uma relação de troca, integrando-se aos códigos sociais de poder. A tecnologia possui um papel forte neste aprendizado. Os computadores e a televisão produzem uma linguagem a serviço das engrenagens de produção, modelando o imaginário infantil, injetando ideais e atitudes, impondo o modo de se relacionar de homens e mulheres, adultos e crianças.

Segundo o autor, criar um ambiente para que as crianças possam adquirir meios de expressão autônomos talvez possa desfazer as diversas formações de poder codificadas, para que quando adultas possam escolher o que o sistema lhes apresenta.

Porém, a educação tem um papel domesticador em prol dos elementos que detêm o poder como as hierarquias de classes ou as divisões de sexos em sociedades de civilização ocidental.

Além disso, a supremacia dos adultos em nossa sociedade define valores fundamentais na educação, estruturando a imagem do homem ideal que crianças devem alcançar. Esta dominação se deve a uma “situação de dependência”, e segundo Guattari (1987), a predominância econômica do adulto sobre as crianças e idosos deve ser considerada como fator primordial e exerce o nível mais alto de poder.

Em uma sociedade como a nossa, de transformações rápidas, na qual as identidades são fluidas e as mudanças acontecem rapidamente no contexto social (MELUCCI, 1997), há defasagem da maneira de agir dos adultos, que atrasados, tentam impor sua dominação na reprodução de uma educação que obtiveram, mas que não serve mais devido à velocidade das modificações sociais e culturais.

Se a escola exprimir e acompanhar este ideal dominador adulto o que ocorre, segundo Queiroz (1976), é um processo alienador com caráter homogeneizador com pouco enriquecimento cultural, que só pode ser superado quando se apoia nas diferenciações e singularidades.

Devido a esta reflexão, esta pesquisa se orientou pela observação junto às crianças e seus modos de expressão, atenta ao que elas querem dizer. A infância faz parte da sociedade, na qual as crianças constroem suas próprias culturas como agentes ativos. Se a criança é participante ativa na construção social e na reprodução interpretativa de suas culturas, então não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto, mas elas atribuem significado ao mundo que as rodeia.

I.1. O sexismo na sociedade

*O presente não é um passado em potência,
ele é o momento da escolha e da ação.*

Simone de Beauvoir

A partir do nascimento, todos nós somos posicionados em relação ao gênero conforme nosso sexo biológico. Associamos atitudes e comportamentos na construção de concepções sociais de masculinidades e feminilidades em termos estritos e incorporamos atributos aceitos culturalmente. Estas concepções são estabelecidas através de uma relação de poder assimétrica na sociedade (SOUZA & FERREIRA, 1997).

O sexismo, segundo o dicionário Aurélio, possui a seguinte definição: “1. Termo empregado pelos movimentos de emancipação feministas para designar a atitude dominadora dos homens para com as mulheres. 2 Discriminação baseada em critérios sexuais.” Ao considerarmos esta definição sobre sexismo devemos entender que para além de ser “a construção cognitiva, afetiva e atitudinal acerca do papel apropriado para cada sexo na sociedade.” (EXPÓSITO, MOYA & GLICK, 1998, p. 160), este termo se refere a representação de funções, papéis e espaços desempenhados pelas mulheres que são utilizados, na maioria das vezes, para desqualifica-las (SMIGAY, 2002).

Sendo assim, quando se estuda as relações de gênero entre crianças em um contexto escolar, busca-se também alcançar aquilo que abrange essas interações em um contexto maior, já que o micro espaço educacional participa da cultura social como um todo.

Se na sociedade as características femininas e masculinas estão dispostas e representadas simbolicamente de maneira binária e, ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram um caminho social de convivência dos valores de sua cultura como sujeitos-históricos, então, as crianças já têm conhecimento a que gênero pertence. Assim, as crianças já estão em processo de apropriação e, na maioria das vezes, sabendo o que se espera delas: como se vestir, como se comportar, apesar deste saber estar em constante transformação e manutenção (SOUZA, 2010).

Sem dúvida, é indiscutível que as crianças trazem à escola concepções de gênero formadas por meio das relações extraescolares: na relação familiar ou nas relações

construídas em outros ambientes como clubes, amigos e vizinhança, com a influência da mídia, literatura, jogos eletrônicos. O comportamento e as ações dos pais contribuem na formação de concepções de gênero nas crianças, tanto na relação entre si como na relação com os filhos e as filhas, nas recomendações e nos tipos de cuidados, assim como nas proibições e normas que se estabelecem. Todas essas interações perpassam as aprendizagens sobre gênero que as crianças constroem em sua vida escolar.

Apesar da capacidade das crianças criarem seu modo de ser menina ou menino e considerando a forma com que se engajam neste processo, com as resistências e as dificuldades (CONNELL, 2009), as influências que incidem sobre a criança são carregadas de valores associados às diferenças de gênero que são recebidas de forma constante.

Moreno (1999) utiliza o termo “androcentrismo” que concebe ao masculino uma posição central na visão do mundo e permeia o pensamento científico, filosófico, religioso e político durante milênios. Estamos, então, imersos neste modo de apreender a identidade sexual, refletida na linguagem para determinar um sujeito de um sexo ou de outro e compartilhamos dessa forma de entender o mundo.

Bourdieu (1995) também se refere à dominação masculina como uma construção social, como um conhecimento do modelo acabado do inconsciente androcêntrico, alicerçado coletiva e individualmente, imposto através de pressupostos imperativos, produto de *habitus* diferenciados e diferenciadores, que determinam uma relação de dominação naturalizada, na qual

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter as ordens de causas e efeitos e faz ver uma construção social naturalizada (os gêneros como *habitus* sexuais). (BOURDIEU, 1995, p. 5)

Segundo Louro (2001), as posições de gênero e sexuais se multiplicaram, escapando de sistemas binários radicais. As fronteiras entre essas categorias estão mais permeáveis e dentro deste quadro novas dinâmicas estão em ação. Há algum tempo a

sexualidade tornou-se objeto de estudo e grupos organizados, assim como cientistas, educadores, antropólogos, veem ampliando as questões pertinentes a este tema.

A partir da década de 1970, a homossexualidade aparece de forma mais explícita nas revistas, no teatro, na publicidade, alguns artistas apostam na androgenia com suas performances perturbando o meio social. Intelectuais exilados da época da ditadura trazem para o Brasil suas inquietações feministas e sexuais, dentre outras, que já circulavam em outros países. A homossexualidade deixa de ser vista também de forma homogênea, e passa-se a considerar as dimensões de classe e etnia para a compreensão dessa condição, conforme indica a autora.

Em 1980, a temática passa a constituir-se no meio acadêmico, especialmente com o apoio teórico de Michel Foucault. Neste momento, a identidade gay de um sujeito era estabelecida a partir de suas preferências sexuais, mas transexuais, lésbicas e bissexuais continuavam marginalizados. O surgimento da AIDS foi impactante e intensificou a discriminação e os discursos começaram a se dirigir menos para a identidade e mais para as práticas sexuais. Gradativamente, a identidade homossexual entra em crise, revelando uma política insuficiente, fazendo surgir proposições pós-identitárias.

Durante o séc. XX, o pensamento ocidental problematizou noções como identidade, identificação, agência, compreendendo um quadro mais amplo do pós-estruturalismo, criando condições que possibilitavam o surgimento de questionamentos a cerca da sujeição dos sujeitos a partir de Freud e Lacan. A crítica à heterossexualidade compulsória social e cultural assim como à estabilidade da política de identidade do movimento homossexual dominante designam o termo “queer” que dá origem nos anos 90 a um movimento teórico que expressa desacordos e divergências em seu interior, apoiando-se na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução de conhecimentos e hierarquias sociais dominantes. Assim como Foucault, Derrida também é citado por Louro (2001) como outro autor importante na teoria queer, através do procedimento metodológico de desconstrução o qual propõe para desestabilizar os binarismos conceituais indicando a interdependência e a pluralidade dos polos (masculinidades/feminilidades, por exemplo).

O movimento feminista propagou a utilização do termo “gênero” para designar categorias construídas socialmente, desvinculadas de uma diferença fisiológica

simplista, chamando a atenção para as relações hierárquicas, reivindicando a defesa pela igualdade dos sexos e o reconhecimento da condição desigual das mulheres. Esta categoria de análise apareceu no final do séc. XX com o trabalho pioneiro de historiadoras feministas que evidenciaram experiências plurais das mulheres, conforme seus interesses de classe, demonstrando que trabalhadoras da América, por exemplo, encontravam maneiras de manifestar seu descontentamento contra a exploração que enfrentavam (TILLY, 1994).

Gênero passa a ser utilizado para indicar o saber em relação às diferenças sexuais, que não é “puro” ou separado do contexto discursivo das relações sociais e por isso, as representações históricas ajudam a produzir o gênero no presente e descortinam a disputa política na qual as relações de subordinação e dominação se constituem nas práticas cotidianas e nas ideias que ordenam o modo de entender o mundo, que para Scott (1995) são: os símbolos culturais com representações múltiplas dos gêneros; as afirmações normativas que interpretam o sentido de cada gênero, como uma oposição binária e que rejeitam outras posições alternativas; a análise da dimensão política de forma histórica, tanto nas organizações sociais como nas instituições, que descubra sob a aparente fixidez na representação binária dos gêneros; e a identidade subjetiva no aspecto do gênero assim como as representações simbólicas do masculino e feminino.

Nicholson (2000), assim como Scott (1995), afirma que gênero é uma construção social das diferenças sexuais percebidas, considerando os contextos discursivos na produção do conhecimento sobre o corpo. Sua análise sobre o termo “gênero” parte da constatação de que em alguns discursos feministas, sexo permanece ligado à ideia daquilo que está fora da cultura e da história. A autora afirma que se o modo como compreendemos o corpo é influenciado pelos significados culturais, sexo então deveria estar subsumido a gênero. Segundo a autora, a ideia de contradição entre gênero e sexo surgiu na década de 1960, com a distinção entre o masculino e o feminino expressa de forma biológica.

Muitas delas viam o fisiológico como algo dado, com as características de gênero sobrepostas ao sexo como um sistema de “porta casacos” da identidade, aproximando-se mais das teorias do determinismo biológico do que das construções sociais. Estas feministas ainda não consideravam também aspectos como raça e classe como indicativos das particularidades femininas das diferentes percepções e

interpretações sociais, agindo diretamente nas diferentes feminilidades, causando variados tipos de sexismos em suas experiências.

Para Nicholson (2000), a identidade sexual é um produto de crenças específico de sociedades modernas ocidentais. E conhecer o contexto histórico no qual ela está enraizada pode enfraquecer a tendência da visão normatizante das diferenças de gênero. Assim, a autora explica que no século XVIII a mulher começou a ser compreendida como oposta ao homem, em termos graduais, causando uma forte ideia de identidade sexual fixa, baseada no corpo diferenciado.

Na sua forma mais recente, de acordo com Scott (1995), o termo gênero é utilizado para designar todo um sistema de relações sociais, incluindo o sexo e rejeitando qualquer explicação biológica. O aspecto relacional do termo inclui também categorias como raça e classe para compreender que as desigualdades de poder estão pautadas pelo menos nesses três eixos.

Portanto, nesta pesquisa, o ponto de partida foi este pressuposto teórico que auxiliou nas análises para compreender como ocorrem as construções sociais de gênero entre meninas e meninos no espaço de uma escola democrática. Ou seja, se o gênero é construído através das relações, como as meninas e os meninos produzem significados para suas individualidades, se constroem seus pertencimentos de forma flexível e plural, harmônica e igualitária, permeável entre suas diferenças sexuais, estabelecendo conexões que fujam ao modelo binário rígido entre feminino e masculino. Tenta-se compreender as interações sociais e suas negociações complexas com a atenção voltada para a forma como se organizou a estrutura e as possibilidades de relações das diferenças sexuais.

CAPÍTULO II - ESCOLAS, GÊNERO E INFÂNCIA: ALGUMAS LEITURAS

Mesmo sabendo que o espaço escolar não é o único espaço no qual as crianças interagem, a escola tem um papel fundamental por ser a instituição socialmente criada para a formação das futuras gerações. Romper com o modelo de escola que conhecemos, repensando e reorganizando os espaços, os tempos e as relações interpessoais que o caracterizam, pode ser um passo importante sobre como os fenômenos passam a ser encarados sob outra perspectiva (ARAÚJO, 2000).

Em um ambiente educacional diferente que oferece uma maior liberdade de criação, de questionamento, de autonomia, de construção do conhecimento, talvez haja a oportunidade de encontrar novas interações entre meninos e meninas, cujas fronteiras possam apresentar maior permeabilidade.

A seguir apresento algumas teses e dissertações que, dentre outras, contribuíram diretamente na reflexão e análise das observações de campo desta pesquisa.

Na tese intitulada por *Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil*, na qual se privilegiou as crianças enquanto agentes sociais, Buss-Simão (2013) investigou as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal das crianças, como também a existência de novos elementos que reforçam, modificam, transcendem ou ocultam aqueles já estabelecidos.

A pesquisadora identificou que o gênero era uma categoria central das relações e das possibilidades de ação social no grupo estudado. Neste trabalho etnográfico, há uma densa descrição metodológica, na qual a pesquisadora problematiza sua condição de adulta perante as crianças pesquisadas como também analisa o uso que elas fazem do que aprendem e sabem sobre gênero ao estabelecerem relações com seus pares e com os adultos. Esta metodologia inspirou minha entrada no campo de pesquisa e norteou alguns procedimentos na relação que estabeleci com as crianças.

Telles (2005), em sua dissertação *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*, observou a reprodução sexista advinda de teorias deterministas biológicas nas

falas das professoras com os meninos e meninas sobre o uso dos tempos e espaços escolares entrelaçados com o poder exercido por meio de controle disciplinar.

A pesquisadora percebeu que os significados de gênero nas relações entre as crianças dependiam mais do contexto no qual estavam inseridas do que do fato de serem meninos ou meninas. Telles (2005) me possibilitou entender a influência que uma escola comum exerce através da disciplinarização dos alunos e das alunas, carregada de marcas de gênero, e me auxiliou a afinar minha visão para reconhecer essas situações, caso houvesse.

Ferreira (2002), com na tese intitulada por *A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos*, que visou estudar as crianças enquanto atores sociais e se propôs a investigar a organização social construída pelo grupo de pares na educação infantil, analisou 18 crianças em um jardim de infância no meio rural português. Descreve sua complexa teia de interpelações em seu cotidiano através de suas rotinas e performances comunicativas que estabeleceram identidades particulares entrecruzadas por posições de gênero e idade e em identidades singulares nas quais coexistiram diferentes tipos de ações.

Apesar da diferença etária das crianças da pesquisa de Ferreira (2002) para as da minha pesquisa, pude perceber algumas semelhanças das observações feitas por ela durante minhas análises das observações de campo, que serão trazidas no decorrer da dissertação.

Penna (2009), com dissertação intitulada *Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades*, buscou vincular as estratégias de (in)visibilidade escolar que a criança adota frente ao olhar da professora através da marca do gênero. Algumas de suas considerações serviram de contribuição para reflexões das análises desta pesquisa, localizadas no campo da metodologia.

Foi possível observar em suas conclusões características estereotipadas de gênero atribuídas pela professora a crianças de ambos os sexos assim como marcas de gênero nas diferentes estratégias de (in)visibilidades observadas entre meninos e meninas. Na minha pesquisa, transferi a relação de (in)visibilidade entre adultos e crianças, para a observação entre os pares a partir de suas relações sociais de gênero, assim como de raça e classe.

Posso afirmar que Beraldo (1993) me ajudou a perceber uma forte tendência que também foi refletida em muitas situações e momentos nas minhas observações de campo. Beraldo (1993), juntamente com Carvalho, Santos e Ortega, realizaram uma pesquisa sobre os aspectos culturais do lúdico nas percepções de adequação de meninos e meninas nas brincadeiras.

O campo de pesquisa das autoras abrangeu contextos sociais diferentes: classe social média-alta e baixa nas cidades de São Paulo; Recife e Sevilha. Através das observações e análise dos dados registrados, elas observaram que havia uma menor flexibilização de masculinidades durante as brincadeiras. O futebol, por exemplo, era visto cada vez mais como adequado tanto para meninos como para meninas pelas crianças de classe alta de São Paulo, mas para as autoras não foi encontrado incentivo semelhante para os meninos no caso de brincadeiras consideradas femininas, indicando que os meninos sofrem uma pressão maior na tipificação sexual. Esta pesquisa dialoga com a interpretação global que faço das minhas observações.

Almeida (2002), em sua tese de doutoramento *A escola dos dirigentes paulistas*, pesquisou a relação entre escolarização e estratificação social através de trabalho de campo junto a um colégio de elite da cidade de São Paulo. A caracterização deste público escolar, segundo a autora, não está posicionada apenas no contexto atual, mas foi construída ao longo das gerações, pois os avós desses alunos e alunas estudaram nesta instituição e a maioria deles saiu da escola com aprovação para os cursos mais seletivos da USP. Alguns alunos e alunas que antecederam os atuais hoje ocupam cargos diretivos tanto no setor público como no setor privado. A autora identificou na escola mecanismos que constituem um sentimento de pertencimento ao grupo, o que contribui para a manutenção do status quo, resultando em uma estabilização e reprodução desse grupo social através da autorreprodução do sistema escolar. Há no trabalho pedagógico desta escola uma valorização para a produção, autonomia e criatividade dos alunos e das alunas, sendo que eles e elas são estimulados a participar ativamente dos espaços culturais localizados para além do ambiente escolar, como em concursos literários, por exemplo, além de possibilitar a intervenção direta dos alunos e das alunas em questões sociais ao apoiar seus engajamentos em manifestações. Há, também, uma construção da crença na capacidade de intervenção e atuação que parece fazer parte de projetos pedagógicos diferentes para cada grupo social. A “produção da diferença” por meio da

escola é uma constatação importante realizada por Almeida (2002) que problematiza a educação enquanto um espaço de reprodução dos grupos sociais privilegiados.

Por meio desta leitura, houve a motivação em caracterizar de forma detida qual era o grupo social a que as famílias das crianças da minha pesquisa pertenciam. Através de um questionário sociocultural oferecido aos pais e às mães (ou a outros responsáveis), procurei entender se a comunidade escolar formava um grupo homogêneo quanto ao segmento sociocultural e em que momentos havia diferenciação.

A pesquisa de Grun (apud ALMEIDA e NOGUEIRA, 2002) também foi inspiradora na minha apropriação das características do público escolar. Ele constatou a reprodução social através do sistema educacional em sua pesquisa com a comunidade armênia do Estado de São Paulo, na qual há o desejo de que seus descendentes relacionem-se com membros de sua etnia, além disso, também há o desejo que estes absorvam a herança religiosa e cultura correspondentes.

Neste caso específico, em que a ocupação principal da comunidade estava interligada ao comércio, a educação é voltada para a instrução da resolução dos problemas práticos mais do que para tratar de questões teóricas. Os mecanismos de reprodução étnica possibilitados nas instituições educacionais que atendem esta demanda são constatados por Grun (2002) e dão cores fortes a essa tendência da manutenção dos destinos desejados pelas famílias que agem municiando na busca por espaços protegidos para manter sua particularidade em processos legítimos de ensino.

Saito (2010), em sua tese *Ação e Percepção nos Processos Comunicacionais do Corpo em Formação*, pesquisou a forma como os corpos de crianças se comunicam em uma escola democrática particular da cidade de São Paulo. A autora diz que a escola que exerce um controle menor em relação aos corpos e que considera a interação entre as crianças de forma multietária, permite que se vivenciem novas experiências perceptuais e que se desenvolva capacidades cognitivas mais complexas.

A escola pesquisada pela autora estabelece uma construção do saber voltado para a multiplicidade, segundo Saito (2010), sendo este constantemente construído juntamente com as crianças que desenvolvem a mobilidade e as trocas entre seus pares e entre elas e os adultos. Por meio da leitura de Saito (2010), eu compreendi como funcionava na prática uma escola democrática, antes da minha entrada em campo.

A pesquisa de Souza (2014) e Quevedo (2014), também me auxiliara neste entendimento durante e após minhas observações no contexto escolar. Souza (2014), em sua pesquisa sobre *O Ensino de Ciências em Escolas de Resistência*, investigou as escolas EMEF Amorim Lima e a Escola Politéia, ambas com princípios pedagógicos democráticos, e as suas relações com o conhecimento assim como a formação autônoma dos estudantes. O autor percebeu que o caráter democrático dessas escolas propiciou discussões e percepções amplas, assim como a criticidade através da criação dos argumentos em debates. Os alunos e alunas também se solidarizaram com seus colegas, ajudando uns aos outros durante as tarefas. A motivação para uma ação transformadora foi outra característica presente nos estudantes. Estes fatos comprovam, segundo o autor, que a estrutura da escola pode possibilitar diferentes relações com o conhecimento, ações de resistência e contra-hegemônicas.

Quevedo (2014) pesquisou a Escola Âncora, com princípios pedagógicos democráticos, e sua criação na cidade de São Paulo. A autora apresentou um percurso histórico das tendências pedagógicas progressistas, incluindo questões como a autonomia escolar, políticas educacionais e gestão, que viabilizaram um espaço para discussões e novas construções educacionais. A autora concluiu, após o percurso da pesquisa, que a escola pesquisada era coerente na prática com seu Projeto Político Pedagógico e propunha uma educação democrática ligada à formação de consciência, incentivando a responsabilidade social.

Dentre todas as leituras realizadas no decorrer do trabalho, merecem destaque as que foram citadas acima porque proporcionaram aporte e dialogaram diretamente com a minha pesquisa, guiando meu olhar antes de entrar no campo assim como durante as observações, me inspirando e me ajudando a encontrar similaridades interpretativas em vários momentos distintos.

II.1. A criança como agente social

Em sua fase contemporânea, para Prout (2010), a Sociologia da Infância surgiu entre as décadas de 1980-90. Isto porque neste momento criou-se um cenário de grandes mudanças sociais: fragmentação das fontes de identidade; sentimento generalizado de incerteza; expansão das redes de informação colocando em movimento novas ideias em ritmo acelerado; formas diversas de formação familiar; mudanças na participação na economia global.

A infância apresenta reflexos desses sinais desde meados da década de 1970, quando se falava no ‘desaparecimento da infância’, porque os antigos paradigmas culturais e representacionais da infância já não eram mais adequados. A partir de 1980-90 a sociologia buscava sintonia com a complexidade das mudanças sociais para encontrar um novo espaço para a infância no discurso sociológico.

O encontro entre a Sociologia e a Infância é marcado pela *modernidade tardia* (PROUT, 2004) e encontra o desafio de mostrar a complexidade da infância dentro do contexto contemporâneo instável. Se o caráter inacabado passa a ser visto na vida dos adultos, tanto quanto na vida das crianças, isso se deve à visão de que as pessoas pertencem a uma teia de interdependências que possuem em suas singularidades uma constante formação e graus de incompletude.

Assim sendo, como na convivência entre os adultos, a convivência entre adultos e crianças é por vezes conflituosa ou competitiva e para compreender essa rede de interações é necessário perceber os fluxos de informações, imagens e valores com os quais as crianças interagem (PROUT, 2004). Para o autor, a infância é considerada a partir da teoria ator-rede e é relativizada conforme sua conexão com outras redes como a escola, os aparatos tecnológicos, a mídia, a família. Essas ordens podem ser concorrentes e entrarem em conflito, mas podem também apoiar-se, estabilizar-se e difundir-se.

Além do aspecto relacional, Prout (2010) diz que a dualidade existente entre a infância como parte da estrutura social, em contraposição às crianças como atores e agentes sociais, são noções complementares. Para o autor é contraditório considerar a infância enquanto estrutura estável e limitada, sem considerar as fronteiras instáveis e dinâmicas da sociedade. As crianças como atores, que têm determinada ação, e que

constroem determinada vida social desenvolvem um permanente trabalho para mantê-la e repará-la.

Também a mobilidade é outro fator preponderante para Prout (2010), pois se deve considerar a fluidez cada vez maior das fronteiras, seja física, como a distância quando uma criança e sua família mudam de país; ou subjetivas como os valores e as culturas. Há de se considerar que cada criança é um ator-rede quando se movimenta entre e em diferentes locais, experiências, ideias e visões, contraditórios muitas vezes, e constitui tentativas, individuais e coletivas, de dar sentido ao mundo em que vive.

Portanto, assim como nas diferenças geracionais, é importante verificar como diferentes versões de crianças e adultos surgem na interação complexa com diferentes materiais, espaços e coletivos.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Os sociólogos deveriam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas de pesquisa que estão fazendo. É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades. Assim, as soluções para os problemas de construção têm sempre que ser improvisadas. Estas decisões não podem ignorar princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção. (BECKER, 1999, p. 12).

Para a realização desta pesquisa partiu-se da concepção dos Estudos Sociais da Infância. Abramowicz (2011) diz que trabalhar com a infância é considerar o imprevisível, o ocasional. É um devir, no qual “o espaço de criação também deve ser produzido numa espécie de produção de criar.” (FARIA e FINCO, 2011, p. 34). A autora reflete sobre o olhar da criança através do tempo e da infância. Ela afirma que o tempo da criança é o tempo presente, o qual o adulto desconhece, e também, que é o passado, sendo inscrita e se inscrevendo nele.

A infância como um grupo social reconhecido pelos adultos possui marcas de gênero, raça, classe, dentre outras, mas também é criada e recriada pelas crianças, entre seus pares, em um processo de autoria social, revelando a possibilidade de um mundo novo, remetendo esse novo à inventividade. Sendo assim, quando nos propomos a pesquisar com crianças, lidamos com um "povo de traços específicos", no saber de Deleuze, "um povo que falta, que ainda não existe, o povo a ser inventado" (FARIA e FINCO, 2011, p. 22).

Florestan Fernandes (1961) afirmava que as culturas infantis são caracterizadas por sua natureza lúdica. O fazer criativo é o que caracteriza a humanização, chamada de “práxis criativa” (VÁZQUEZ, 1997). Segundo Vázquez (1997), nos diferenciamos dos animais pela capacidade de criar, ato este que se realiza através da simbolização. É através da brincadeira, segundo o autor, que a criança mergulha na vida e atribui sentido e significado aos acontecimentos assim como experimenta sensações e sentimentos.

Porém, a ludicidade e a criança possuem um valor reduzido no âmbito social, pois, segundo Perrotti (1982), na visão do adulto, a criança está em constante processo

de “vir a ser”. Esta visão da criança como adulto em desenvolvimento é tratada pela Psicologia da Infância através das teorias do desenvolvimento cognitivo de Lev Vygotsky e Jean Piaget, por exemplo.

As críticas às visões tradicionais das crianças pelos adultos em estudos como na Psicologia da Infância, Sociologia da Família e Sociologia da Educação estão sendo realizado por um campo novo, o da Sociologia da Infância (MARCHI, 2011). A criança passa, a partir destes estudos, a não ser considerado mais como um ser passivo ou ‘em trânsito’ para a vida adulta, mas passa a ser vista como agente produtor de uma cultura infantil na qual reinventa e reproduz o mundo que a rodeia (SARMENTO, 2004).

Rompe-se então com a postura teórico-metodológica de falar sobre as crianças por meio de outros dispositivos que não o de diretamente contatá-las (MARTINS FILHO e PRADO, 2011). Sendo assim, um novo desafio se apresenta para os pesquisadores da infância ao se colocar a necessidade de ouvirmos as crianças, a necessidade de buscar meios que possam refletir suas características plurais e complexas, a responsabilidade em se atentar aos seus saberes próprios, assim como, às suas particularidades positivas que as diferenciam dos adultos.

Com esse novo olhar sobre a criança e a infância foi necessário construir metodologias diferentes que possam refletir suas experiências, suas relações e como elas vêm participando das pesquisas atuais. Para Fabridermartini (2011), a pesquisa com e sobre a infância é um grande desafio, pois devemos considerar as diferentes crianças, sem generalizá-las.

A etnografia é considerada um aporte metodológico importante na pesquisa empírica com a criança, diz Delalandre (2011), pois ajuda a ampliar o olhar e intensificar a compreensão desse outro. A autora compreende que uma pesquisa com uma perspectiva etnográfica possibilite que se alcance uma aproximação dos modos como as crianças se relacionam e constroem seus posicionamentos num contexto de educação coletiva. Sarmento (2003, p.153) diz que “a etnografia visa apreender a vida tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação.” Assim, a etnografia vem ao encontro de inquietações e provocações propostas pelos Estudos Sociais da Infância, levantando hipóteses, considerando inquietações, e dúvidas, na tentativa de compreender as dinâmicas das ações que não ocorrem em um vazio cultural, considerando que nossas interpretações

das nossas observações são “nossa própria construção das construções de outras pessoas, são interpretações de segunda mão.” (GEERTZ, 1989, p. 7). Os textos interpretativos de natureza etnográfica convocam a dimensão simbólica dos constructos significativos de culturas sendo “ficções”, isto é, para Geertz (1989) as interpretações que realizamos são subjetivas e trazem uma dimensão parcial das realidades sociais. Sendo assim, nas proposições das pesquisas que compõem os novos estudos sociais da infância, há uma mudança radical quanto às perguntas de pesquisa porque pressupõem a compreensão de *como* as crianças interagem como processo fundamental para entender a dinâmica de aprendizagem cultural e interação social (JAMES, 2008).

Esta perspectiva aproxima o pesquisador dos significados culturais das crianças, por meio de suas práticas no dia-a-dia. A discussão acerca da autenticidade da interpretação das *vozes* das crianças ocorre devido ao clichê que a utilização deste termo passou a adquirir nos estudos sobre crianças e a infância. Por isso, considero que dar voz às crianças é dar condições para que se expressem, para além da oralidade verbal, expondo seus modos de ver, sentir e entender o mundo.

Atendendo às necessidades que esta pesquisa apresenta, optei por vários modos de aproximação e registro para captar como as crianças constroem suas relações e se posicionam socialmente, utilizando a observação participante, diário de campo e fotografias.

III.1 Observação e fotografias

Para investigar como são construídas as relações de gênero de crianças em um contexto de escola democrática privada da cidade de São Paulo, a pesquisa com abordagem etnográfica visou se aprofundar no cotidiano escolar, a fim de observar, discutir e refletir sobre o que foi encontrado.

Esse movimento em busca do cotidiano, para decifrar o que está obscuro, tem como objetivo resultar uma descrição densa da realidade que levou à interpretação dos acontecimentos a fim de torná-los refletidos em uma totalidade mais ampla (GEERTZ, 1987). Para esse fim, foi realizado o registro por meio de anotações em diário de campo.

A pesquisa de campo foi realizada três vezes por semana, com a carga de 3 horas por dia, durante o período de 6 meses, entre fevereiro e julho de 2014. As observações

foram realizadas em sala de aula e fora dela (tempos livres, recreio e aulas de educação física e artes), no ciclo I do Ensino Fundamental, com 21 alunos e alunas de 6 a 21 anos e considerando todas as mudanças no grupo ao longo do semestre.

Procurei estar atenta para compreender as relações de gênero entre estes alunos e alunas sob alguns aspectos, como por exemplo: formações de grupos durante as atividades ou brincadeiras, através dos diálogos, conversas e comportamentos; como se relacionavam com seu material escolar como brinquedos, aparatos tecnológicos, cadernos, livros e outros materiais; comportamentos em sala de aula (durante atividade) e momentos livres ou recreio. E também, nos posicionamentos de gênero, ou seja, em que medida o gênero foi delimitador de espaço ou de atitude, de distanciamento ou aproximação.

Tentei perceber os episódios que demonstrassem diferença ou desigualdade por meio da inter-relação de meninos e meninas quer essa inter-relação apresentasse pluralidade de gênero ou não. Pretendi observar como as crianças se expressavam nas relações de gênero nas interações no âmbito escolar: quando e como lidavam com as discussões, como se posicionavam, como estabeleciam suas parcerias, sob que aspectos e contextos buscavam se diferenciar por sexo. Para este intento, tive o desafio de manter um olhar de ‘estranhamento’ como uma das premissas do enfoque etnográfico ao entrar em contato com o universo escolar a ser estudado (FONSECA, 1999; MONTAIGNE, 2009).

A pesquisa foi realizada como dito anteriormente em uma escola particular que se autodenomina como uma instituição com pedagogia democrática. A partir do primeiro levantamento de escolas democráticas particulares na cidade de São Paulo em sites de busca, fiz o primeiro contato com algumas escolas através de e-mails nos quais expus meu pedido de acolhida à pesquisa. Apenas uma dessas escolas me convidou para visitar a instituição e conversar. A escola na qual foi realizada essa pesquisa me recebeu com simpatia, por um dos educadores-coordenador, que passou comigo duas horas, no período vespertino, explicando como ocorria o processo educacional sob o contexto democrático, me mostrando a estrutura escolar e os materiais que utilizavam ali. Também expliquei sobre minha pesquisa, meus questionamentos e como haviam surgido. Após conversar com o restante dos colaboradores da escola nos dias

posteriores, o educador me comunicou que haviam aceitado a realização da pesquisa e a minha presença durante um semestre.

Algumas entrevistas informais com os docentes e com as crianças foram realizadas através da “conversação” bidirecional, onde os indivíduos podem expressar como são, conforme considera Woods (1987). Este tipo de interação foi facilitado pelo tipo de organização do trabalho pedagógico naquela escola. No contexto escolar, a conversa com professores/ professoras, alunos/ alunas e colaboradores foi um momento no qual se propiciava o conhecimento das “regras do jogo”, entendendo os códigos, os posicionamentos, valores e organização da instituição. Houve várias situações favoráveis que puderam se tornar entrevistas não estruturadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994), assemelhando-se a uma conversa entre amigos, importantes para a progressão da pesquisa.

Aspectos éticos, como livre arbítrio, para a participação em todo o processo de investigação foram plenamente respeitados e atendidos conforme as normas éticas (resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, conferidas pelas leis nº 8.080 e nº 8.142), nas quais se considera os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como o Código de Nuremberg, de 1947, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, dentre outros.

Na primeira visita que fiz à instituição durante o período de aulas, tive a oportunidade de me apresentar aos alunos e alunas, assim como, aos professores e professoras que estavam presentes. Isto ocorreu no final do ano de 2013, entre os meses de outubro e novembro, quando eu ainda não havia iniciado a pesquisa de fato, mas procurava me aproximar deste novo ambiente.

Neste momento, expliquei aos estudantes sobre minha pesquisa e perguntei se eles e elas se incomodariam em serem observados sob os aspectos apresentados. Apesar da resposta negativa, me coloquei em inteira disposição para conversas individuais tanto para explicar melhor sobre a pesquisa como para me comunicarem em caso de recusa à participação nas minhas observações durante o percurso da pesquisa.

Em fevereiro do ano de 2014 iniciei minha pesquisa de campo. Para a realização das observações e registros, utilizei inicialmente um aparelho smartphone, fazendo as

anotações no bloco de notas. Assim que chegava à escola, procurava percorrer todos os ambientes para acompanhar o que as crianças estavam fazendo, vez ou outra, parando em um desses ambientes conforme o que parecia significativo a minha percepção: a quantidade de meninos e meninas por todos os espaços e quais eram as atividades que realizavam.

No início, o contato com as crianças foi incipiente e o diálogo com elas foi acontecendo paulatinamente. Conforme adquiríamos familiaridade, passado um mês, deixava para fazer minhas anotações do dia após uma ou duas horas da minha permanência na escola, devido a minha participação em atividades ou brincadeiras.

A fotografia foi um recurso utilizado de forma não intencional após dois meses de convivência com as crianças. Devido à presença constante do aparelho *smartphone* em minhas mãos, as meninas ficavam curiosas para saber o que eu estava fazendo, e, conforme fomos adquirindo intimidade, elas começaram a pedir para utilizar meu aparelho para registrarem autorretratos. Assim, esta ferramenta foi utilizada para registrar alguns momentos de descontração das crianças na escola, e também nos momentos entre elas e a minha pessoa.

Em outras ocasiões, utilizei este recurso para registrar algumas situações pertinentes à pesquisa, como o posicionamento de meninas e meninos nas rodas das assembleias, nas brincadeiras na árvore do pátio ou quando um dos meninos construiu sua barraca no tanque de areia. Antes desses registros, perguntava às crianças se poderia tirar uma foto delas naquele momento e aguardava suas respostas, posicionando-as no enquadramento sempre de modo a não identificá-las.

Os autorretratos ocorriam com maior frequência entre as meninas que o chamavam de *selfies*. A experiência do registro realizado com um aparelho *smartphone* proporcionou situações inesperadas e positivas de interação e possibilitou uma maior aproximação minha com as meninas.

CAPITULO IV - CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Apesar das escolas democráticas apresentarem algumas similaridades, conforme descrito acima, é notável que cada escola possua princípios próprios que caracterizam de forma única cada espaço. Cada escola possui histórias de formações particulares e culturas diferentes. Devido a isso, sigo com uma descrição física e subjetiva da estrutura organizacional da escola, a caracterização de sua arquitetura e dos princípios que regem esta instituição a partir do seu Projeto Pedagógico, assim como, a organização espacial e temporal do cotidiano escolar.

O espaço é distribuído em uma casa de construção antiga, espaçosa e com dois andares. No térreo ficam a recepção e a secretaria, duas salas multiuso, uma cozinha, um refeitório, um quintal amplo com tanque de areia e uma árvore robusta e três espaços ao fundo do quintal para atividades lúdicas. No andar superior ficam quatro salas para atividades dedicadas aos grupos de estudo, ou outras atividades como artes, jogos, leitura, assim como os computadores. Tanto no térreo como no andar superior, os banheiros são divididos para meninos e meninas com uma placa indicativa com desenhos simples: uma menina com vestido e um menino com calças. Ambas as portas são brancas. Alunos e alunas chegam diariamente às 13 horas e saem 18 horas. As observações foram feitas no período da tarde.

O Projeto Pedagógico desta escola³ apresenta, como fins e objetivos, a oferta de um ensino formal para as crianças, com base em uma educação para a cidadania, segundo princípios voltados para a gestão democrática, em que educadores, estudantes, funcionários e pais compartilham da responsabilidade pela comunidade escolar. Consta no documento que “o objetivo maior é oferecer condições para que os jovens tornem-se cidadãos: responsáveis por suas ações; capazes de aprender com as diferenças, desenvolver talentos e explorar a diversidade de saberes assim como que sejam participantes ativos na comunidade em que vivem”. Para tanto, justificam os objetivos dizendo que “o indivíduo já nasce com uma individualidade própria e que para permitir essa exteriorização é necessário oferecer condições que orientem a construção de

³ O Projeto Pedagógico da escola pesquisada não se encontra em anexo para que não houvesse identificação e fosse preservado seu caráter anônimo.

autonomia”. Sendo assim, a escola organiza-se para proporcionar um ambiente favorável a este intento.

Conforme exposto no Projeto Pedagógico, a escola é mantida pela parceria da empresa escolar com um Instituto que a gerou, formado por educadores, pesquisadores e pais/mães, sem fins lucrativos, voltado para a promoção da cultura, educação, ética, paz, cidadania, democracia, desenvolvimento econômico e social e direitos humanos. Os recursos financeiros necessários para a manutenção da escola são provenientes de mensalidades pagas pelas famílias dos estudantes, doações feitas pelos associados da mantenedora, bem como doações feitas por outras pessoas físicas e jurídicas, visando à inclusão na comunidade escolar de estudantes de famílias de baixa renda.

O documento segue explicando que a estrutura organizacional apresenta-se, assim, mais próxima a uma forma circular, em que todos estão a uma mesma equidistância do centro de poder, propondo superar a supremacia do pensamento científico sobre todas as outras formas de pensamento, atuando numa rede e visando reencontrar-se com a capacidade do estudante para se tornar sujeito de seu aprendizado. Para isto, a organização do conhecimento tem a imagem de uma teia: associando as áreas de conhecimento às linhas, que se entrelaçam e mantêm-se sempre abertas. A estrutura democrática proposta apresenta-se visando o trabalho criativo e inovador para a formação de pessoas criativas, responsáveis e participantes, no que o espaço escolar deve se organizar com base nesses princípios.

A gestão da escola se organiza sobre os seguintes órgãos: assembleia escolar, que é composta por todos os educadores, funcionários e estudantes que queiram participar, e é responsável pela administração cotidiana da escola; conselho escolar, que é composto por educadores, estudantes, funcionários, pais/mães dos estudantes e associados da mantenedora que se reúnem periodicamente, e é responsável por definir diretrizes orçamentárias, aprovar contratações e desligamentos da equipe e aprovar mudanças no regimento escolar (cabe também a esta instância a avaliação contínua do projeto escolar); e as comissões que visam tarefas administrativas e de manutenção da escola, que são de inteira responsabilidade de funcionários especializados e podem ser acompanhadas pelos membros da comunidade, os quais podem se candidatar a participar das comissões. O Projeto Pedagógico da escola se encerra citando os valores

da escola que são: “a democracia; a diversidade; a liberdade com responsabilidade e a sustentabilidade”.

A partir de conversas informais com os colaboradores e educadores da escola, soube que a organização da vida escolar foi modificada a partir de 2014. Antes era composta apenas com o ciclo II do Ensino Fundamental e a partir do ano de 2014 passou a contar com os ciclos I e II do Ensino Fundamental. Além disso, me explicavam quais são os instrumentos que possibilitaram a organização do conhecimento na escola.

Os projetos produzidos pelos alunos e pelas alunas são mediados pelas tutorias docentes e visam um trabalho de pesquisa a ser desenvolvido pelo estudante, não necessariamente dentro da escola, apresentando os resultados semanalmente através de diálogos entre o estudante e seu tutor ou tutora; os grupos de estudos são formados por alunos e alunas, que se reúnem duas vezes por semana na escola para aprenderem juntos sobre alguma temática, previamente pesquisada e preparada pelos docentes, oferecendo atividades como vídeos, brincadeiras, produção artística e literária ou leituras e escrita sobre o assunto; e um processo de (auto)avaliação contínuo, no qual o próprio aluno e aluna no final de cada projeto ou atividade, conversa com seu orientador-tutor ou sua orientadora-tutora e avalia a si próprio, assim como a orientadora ou o orientador pode avaliar e acompanhar cada estudante com o objetivo de auxiliá-los.

As tutorias foram divididas, no primeiro bimestre de 2014, entre quatro educadores com quantidade de alunos e alunas em cada grupo proporcional, tanto na idade quanto em gênero, formando grupos mistos. Na reunião de tutoria, que acontecia pelo menos uma vez por semana, os estudantes apresentavam o que pesquisaram para os outros colegas e decidiam junto ao professor ou à professora se queriam continuar com o tema escolhido ou não. Cada grupo de estudo também era multietário, com alunos e alunas dos 6 aos 21 anos⁴. Ao todo, os grupos de estudo apresentavam atividades com oito (ou mais) temáticas distribuídas pelos dias da semana.

Todas as temáticas eram escolhidas e votadas pelos alunos sob o aval dos educadores e das educadoras, que depois organizavam o trabalho a respeito. A diferença entre tutoria e grupos de estudo estava na autonomia do conhecimento: na tutoria os

⁴ Existem alguns estudantes incluídos na escola devido às suas singularidades, entre eles uma moça de 21 anos de idade. Não irei tratar sobre este assunto de forma pormenorizada, pois não

estudantes produziam suas pesquisas de modo independente, escolhendo temas sobre os quais queriam pesquisar sozinhos e nos grupos de estudo eles e elas possuíam a mediação dos educadores e educadoras, que propunham atividades sobre os temas escolhidos coletivamente.

O tempo era distribuído no período da tarde, das 13hs às 18hs, e são divididos entre os seguintes momentos:

1. laboratório ou tempo livre que podia ser utilizado conforme o interesse das crianças, que podiam brincar, utilizar os computadores ou estudar e trabalhar sobre o que estavam pesquisando (os professores ficavam à disposição das crianças) – com durabilidade de uma hora e meia ou duas horas, dependendo do dia (às sextas-feiras havia um período de tempo livre maior devido aos projetos de saídas);
2. assembleias - ocorriam apenas nas segundas-feiras por cerca de uma hora;
3. grupos de estudos - atividades dirigidas pelos docentes com temas criados e/ou escolhidos pelos alunos, sob aval dos professores, sendo que essas atividades se relacionavam a um assunto a ser estudado, como por exemplo o estudo do povo ameríndio ou as reações químicas nas mistura de alimentos;
4. tutorias – realizadas às segundas e sextas-feiras com duração de cerca de uma hora, quando os educadores e seu grupo conversavam sobre o que as crianças aprenderam, como estão construindo seu aprendizado, tanto em relação às suas pesquisas como quanto aos grupos de estudo. Os alunos e alunas eram escolhidos pelos tutores que procuravam formar grupos heterogêneos, tanto em relação ao gênero quanto à idade. Para que cada grupo tivesse pelo menos quatro alunos, formaram-se cinco grupos de tutoria no primeiro semestre de 2014;
5. lanche - realizado em trinta minutos. Todos os alunos recebiam um lanche oferecido pela escola mas algumas crianças também traziam de casa seu lanche;
6. às sextas-feiras todos os alunos participavam de projetos de saídas, que eram momentos em que os alunos e alunas saiam da escola para pesquisarem sobre o que estavam aprendendo em ambientes relacionados a este conteúdo. Essas

havia a intenção de entrar nesta temática. Estes jovens são considerados nesta pesquisa com suas individualidades assim como todas as outras crianças.

saídas eram realizadas na maioria das vezes com transporte público, e o destino era sugerido e votado em assembleia.

Esta organização está sintetizada na tabela abaixo:

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h00-13h30 Laboratório	13h00-14h00 Laboratório	13h00-15h30 Laboratório	13h00-14h00 Laboratório	13h00-14h00 Tutoria
13h30-14h30 Assembleia	14h00-15h30 Grupos de estudo (D, E e F)*		14h00-15h30 Grupos de estudo (D, E e F)*	14h00-15h30 Grupo de estudo (A, B e C)*
14h30-15h30 Tutoria				
15h30-16h00 Lanche	15h30-16h00 Lanche	15h30-16h00 Lanche	15h30-16h00 Lanche	15h30-16h00 Lanche
16h00-18h00 Grupos de estudo (A, B e C)*	16h00-18h00 Laboratório	16h00-18h00 Grupos de estudo (A, B e C)*	16h00-18h00 Laboratório	16h00-18h00 Laboratório

*Os grupos de estudo são formados geralmente por seis (ou mais) temas divididos durante a semana com duração de uma ou duas horas cada. Alguns dos temas se repetem às 2ªs, 4ª e 6ªs feiras, e outros se repetem às 3ªs e 5ªs feiras. Portanto, um(a) mesmo(a) aluno(a) pode fazer parte de um tema de estudo às segundas-feiras e de outro às terças-feiras.

Cada “Grupo de Estudo” era formado por um número variável de alunos e alunas, conforme seus interesses. Havia grupo com apenas uma aluna, por exemplo, e outro com oito componentes. Os Grupos de Estudos possuíam áreas de conhecimento que podiam ser classificadas entre as áreas científicas e humanas.

Considerei importante a partir de então fazer um levantamento sobre a quantidade de meninos e meninas que frequentavam cada um desses grupos, como as crianças se agrupavam e se organizavam nos momentos livres assim como quem presidia as mesas das Assembleias, momento em que são sugeridas e decididas

atividades extraescolares, regras e normas na escola, além de observar quem possuía uma postura ativa e crítica neste momento.

Para uma construção coletiva do espaço e do tempo institucionais é importante a participação em ações coletivas, como nas assembleias, pois neste momento há a construção dos sentidos comuns. Durante uma assembleia em uma das tardes em que estive presente decidiu-se, por exemplo, por uma ampla reorganização do material escolar não sendo obrigatória a participação dos alunos e alunas nesta ação. Mesmo com a explicação dos educadores e das educadoras de que ao ajudarem a organizar o material que estava espalhado pela escola, isto iria ajudá-los na localização dos materiais posteriormente, alguns alunos e alunas (principalmente os mais novos de 6 a 8 anos) optaram por não participar.

Em muitos momentos, quando um adulto propunha uma atividade, algumas crianças aguardavam que seus colegas mais próximos aceitassem participar ou não, para daí decidir a sua posição. Notava-se, também, que um grupo formado em determinado espaço escolar, não se caracterizava como grupo social apenas pelo fato de estarem em um mesmo lugar, sendo edificado por meio de uma construção da realidade, dos confrontos, interesses, valores e interpretações.

O espaço-tempo que sinalizava uma organização realizada pelos adultos encontrava algum descompasso em interação com os espaços-tempo das crianças menores, principalmente no início do ano letivo. Em alguns casos, esta coerência entre estes espaços-tempos foi construída gradativamente, à medida que algumas crianças adquiriram experiência coletiva que agregasse sentido às suas ações e interesses dentro do grupo.

Em cada espaço oferecido pela escola, havia um conjunto de diferentes materiais para diferentes propostas de atividades que podiam ser compartilhadas entre as crianças. Na primeira sala, localizada no térreo, ao lado da secretaria, havia um material em madeira de diferentes tamanhos e formas que podia ser utilizado para montagem, como um Lego. Seguindo adiante, passando a escada e um pequeno corredor, ficavam a segunda sala com tatame e caixa de som, alguns instrumentos de percussão, que sugeriam atividades musicais e corporais, possuindo também espelhos ao fundo, proporcionando uma consciência corporal e espacial, a comunicação e a interação visual. Esta sala possuía uma saída para o corredor que se estendia do portão de entrada

até o pátio da escola, e outra saída que levava ao refeitório e espaço externo coberto, onde aconteciam as assembleias e o momento do lanche.

Neste espaço coberto, que fica paralelo ao pátio, encontrava-se uma pequena sala com variados materiais reciclados como garrafas, barbante, papéis, embalagens de vários produtos que permitiam a fabricação dos mais diversos utensílios incentivando a criatividade da criança. Havia três mesas que eram utilizadas no momento do lanche e muitas cadeiras. As cadeiras ficavam dispostas em círculo nas assembleias e reuniões de pais, ou ao redor das mesas tanto no recreio como durante algumas atividades oferecidas ali.

Agregados a este espaço havia dois balanços, um de tecido amarrado em uma viga de madeira, e outro de pneu, também amarrado com corda em uma viga. O pátio possuía um grande tanque de areia e uma árvore frondosa com balanço também de pneu. Em um armário localizado ao lado do tanque de areia havia materiais como pá, rastelo, dentre outros, que estavam à disposição das crianças.

Ao fundo, havia um espaço com uma arara de fantasias e tecidos soltos para as crianças vestir e brincar, criando personagens, e duas salas, uma no térreo e outra em um ambiente superior, com material de desenho como papéis, lápis e canetas.

Dentro da casa novamente, no piso superior, na sala em frente à escada, ficavam os computadores e uma divisória para outra sala menor em que ficavam um sofá, vários livros e gibis. Na sala à esquerda da escada havia material para escrita e desenho e vários jogos didáticos com algumas mesas e cadeiras, assim como na sala que ficava à direita da escada que, além disso, também contava com outro computador.

Ferreira (2002) analisou a disposição dos objetos escolares em uma instituição portuguesa. Os objetos disponibilizados pelos adultos e organizados em espaços, também designados pelos adultos, eram regulados e recriados pelas crianças nos tempos livres que, sem o suporte adulto, controlavam suas interações interpessoais criando regras e procedimentos próprios, revelando nos tempos livres mais do que um tempo para as crianças mas o tempo das crianças.

Em minhas observações também percebi que o tempo livre proporcionava maiores possibilidades das crianças se constituírem como grupo social, ao desenvolverem estratégias coletivas de afirmação ou oposição e transformação da ordem

adulta, quando constituem uma ‘cultura de pares’ (CORSARO, 2009), ao expressarem seus interesses, valores e atividades que, por meio das informações que elas obtêm do mundo adulto, reinterpretam-no valendo-se da espontaneidade, conforme o contexto e a interação com seus pares.

A utilização dos objetos pelas crianças na escola que eu pesquisei foi recriada conforme suas visões de mundo. Luis (12 anos)⁵ utilizava em muitos momentos cabos de vassoura para imitar uma metralhadora. Claudio (10 anos) construía uma cabana com tecidos e dizia que aquela era sua casa. Por vezes, utilizava a sala de objetos reciclados como supermercado, onde fazia suas compras e levava para sua cabana. Marcos (10 anos) brincava com um carrinho de feira como mala de viagem, colocando vários objetos dentro dele, fazendo de conta que ia viajar. Além disso, ele transformava a sala de leitura em consultório, posicionando uma mesa na entrada como se fosse um balcão, onde receitava algumas recomendações anotando-as em um papel como se fosse uma receita médica. Marcos também utilizou a arara de fantasias para simular que me dava um presente, como se tivesse comprado uma roupa para mim.

IV.1 Perfil do público escolar

Para ampliar o olhar sobre a escola estudada e entender de que lugar as crianças falavam, e também, quais as marcas nos hábitos escolares do segmento social que pertencem, eu procurei investigar se elas provinham de um grupo homogêneo e quais eram suas particularidades, similaridades e singularidades.

Para tentar traçar o perfil do público escolar propus a um educador a elaboração de um questionário aos pais e mães, que me ajudasse a entender quem eram aquelas famílias. Alguns educadores me ajudaram a elaborar algumas questões. Todos os colaboradores, tanto professoras como professores da instituição, consideraram que aquela seria uma oportunidade de fazer um levantamento, que a escola também não possuía, daquelas famílias.

Pensamos juntos, eu e um educador, durante uma semana, sobre o que gostaríamos de saber: quais eram as fontes de informações desses pais e mães, quais

programas que assistem na televisão, se participavam de movimentos sociais, o que costumavam ler, além de traçar um perfil socioeconômico através de questões que abordassem suas profissões e seus ganhos salariais.

Traçado o roteiro, começamos a planejar como seriam as questões. Decidimos por uma maioria de questões com múltiplas escolhas, receosos de que um questionário somente com questões abertas e dissertativas demandasse um maior tempo de resposta e isso acarretasse uma menor adesão e participação. Em uma das tardes, um dos educadores me ajudou a formular as questões, disponibilizando o questionário em uma plataforma do site Google. As famílias foram avisadas por e-mail, sobre o objetivo e a importância de suas respostas, e também, do caráter anônimo do mesmo.

Durante a reunião de pais e mães, nesta mesma semana, além de explicar sobre minha pesquisa e presença na escola, também tirei as dúvidas dos pais e mães sobre meu trabalho, obtive o consentimento para minha permanência e expliquei sobre a importância da participação deles e delas para responder o questionário. Ao todo, onze famílias responderam o questionário. Assim, utilizo esses dados aqui com cuidado e complementando-os com minhas observações e conversas com os educadores e educadoras.

E foi por meio deste questionário, realizado em abril de 2014⁶, que constatei que pelo menos metade dos estudantes (11 das 21 famílias) pertenciam a famílias que possuíam ganhos mensais acima de sete salários mínimos (salário mínimo em 01.01.2015 de R\$ 788,00), além de morarem em casa própria, perfil que parece representativo da quase totalidade dos estudantes. Uma aluna (Miriam), que era bolsista, seguramente pertencia a uma família com maior vulnerabilidade social.

Há um símbolo identitário do segmento mediano (QUADROS, GIMENEZ e ANTUNES, 2013) que é a educação universitária dos pais e mães. Neste ambiente, quase todos os pais e as mães (apenas uma mãe e um pai não tinham graduação) possuíam ensino superior ou pós-graduação. Assim, se escola pesquisada tem alguns alunos e alunas com diferentes condições sociais e econômicas porque a instituição

⁵ Todos os nomes dos alunos e alunas utilizados nesta dissertação são fictícios para preservar a identidade dos estudantes envolvidos nesta pesquisa conforme combinado na reunião com os pais e mães.

⁶ Este questionário está anexado neste trabalho.

realiza a inclusão de estudantes de baixa renda, pude constatar que a maioria provém de setores médios intelectualizados.

Quando perguntado se eles participavam de algum movimento social ou se aderiram às manifestações que ocorreram na cidade de São Paulo em 2013 contra o aumento da tarifa do ônibus, a maioria respondeu que participa quando pode, mesmo que raramente. Talvez este seja um indício de que o público desta escola não esteja alheio às desigualdades sociais e que esta postura a favor das transformações sociais também se aplique à escolha para seus filhos e suas filhas de uma pedagogia diferente da comum.

Podemos considerar também que, como já dito anteriormente, por ser tratar de uma instituição que incentiva a diversidade de relações de classes quando se abre à inclusão das famílias de baixa renda, que há um acordo entre as famílias e a escola para que esta convivência ocorra. Não há garantia de que as relações entre diferentes segmentos sociais se apresente de modo harmonioso, mas, há tanto a vontade da escola para que essa convivência seja construída como há a consciência e aprovação dos pais e mães de que seus filhos e filhas vivam essa experiência.

É importante ressaltar a cultura de consumo que presenciei durante a pesquisa de campo. Em muitos momentos as crianças portavam smartphones ou ipads dentro da escola e notei que estes aparelhos não seriam utilizados em alguma tarefa escolar, mas que agregavam privilégios a quem os possuía, fazendo com que ganhasse visibilidade perante seus pares. As crianças mexiam em seus aparelhos por pouco tempo, ou colocavam um jogo eletrônico que chamava a atenção das outras crianças. O mesmo ocorria quando levavam brinquedos da moda, como algumas bonecas ou bichinhos de pelúcia, que produziam popularidade durante as tardes em que estavam presentes.

Estes 11 pais e mães além de possuírem internet em casa, também obtinham a maioria das informações do dia-a-dia através de blogs e sites. Citaram como alguns exemplos de lugares em que realizavam a busca de notícias: Catraca Livre, Carta Capital, Independent, Uol, Twitter e posts do Facebook. Leem Piauí e Época e assistiam o Jornal Nacional do canal Globo, o Metrópole do canal Cultura ou o GNT.doc de uma rede fechada de televisão.

Além disso, responderam que raramente levavam seus filhos e filhas para o parque, cinema, teatro, museus e shoppings, mas se preocupavam com o hábito de leitura dos filhos e filhas dizendo que pelos menos três vezes por semana praticavam esta atividade juntos. Também costumavam viajar semestralmente com seus filhos e filhas, durante as férias para cidades brasileiras.

O entorno da instituição pertence a uma região bastante valorizada em relação às outras regiões da cidade. Apenas um casal que respondeu ao questionário mora na região central da cidade de São Paulo. O restante dos pais e mães morava na mesma região onde fica localizada a escola. A população deste bairro desfruta de uma grande variedade de restaurantes e bares, possuindo um hábito corriqueiro de frequentá-los, assim como dispõe de várias instituições educacionais qualificadas.

Existe também neste bairro uma cultura coletiva, proporcionada por eventos em espaços públicos, com diversas feiras, movimentos sociais e atividades artísticas. Encontram-se diversos ateliês, centros culturais, estúdios de música, cursos de artes cênicas, dança e fotografia, grupos que desenvolvem arte urbana, e um comércio intenso de artesãos que trabalham com roupas, móveis antigos e suvenires. Ademais, algumas escolas democráticas privadas, que encontrei em minha busca inicial para estabelecer meu campo de pesquisa, também pertencem a esta região.

Podemos afirmar, em uma análise prévia que, devido ao custo de vida e valor dos imóveis, esta região é composta em sua maioria pelas camadas médias e, talvez, estejam presentes nessa região setores intelectualizados e com componentes culturais ligados à arte e convivência coletiva. Por meio dessas características demarcadas pela região, posso afirmar que o público escolar possui suas peculiaridades: gostam de participar da vida coletiva, se responsabilizando, sugerindo, apoiando, tecendo críticas e ajudando a construir o espaço coletivo.

Desta forma, o grupo familiar pode oferecer uma visão do contexto da criança, pois, a construção do “eu” é feita sempre em relação ao “outro”, aos valores e referências dos grupos aos quais as crianças pertencem. Fabridemartini (2005) cita Michel Pollack para dizer sobre a construção relacional de identidade da criança. A autora diz que a construção do “eu” é feita sempre em relação ao “outro”, e por isso deve-se considerar o grupo ao qual pertence à criança, tanto escolar como familiar ou outros, para se desvendar os valores e as referências que são do tempo presente. Assim,

uma criança constrói e reconstrói permanentemente sua identidade a partir de uma memória que constitui sua biografia (FABRIDEMARTINI, 2005).

Então, o grupo no qual a criança está inserida, pode oferecer uma visão macro do seu microcosmo particular. Porém, não devemos considerar que essa influência seja determinante na construção relacional das crianças. Os modos de viver da infância estão diretamente ligados às configurações simbólicas dos adultos, mas podem ser modificados, atualizados, ocultados ou reinterpretados dependendo do contexto em que interage e constrói novas relações, como nas instituições escolares (PROUT, 2004).

Estas famílias, que pertencem a um segmento social médio, com certas escolhas culturais, tendem a buscar para suas crianças uma educação que vise o respeito às diferenças e que acredite no potencial de cada um, como podemos ver nos trechos retirados do questionário diante da pergunta “O que você entende por uma escola democrática?”:

- Uma escola com diálogo aberto.
- De uma forma resumida seria uma escola onde pontos-chaves de impacto na interação da criança com o conhecimento e com seus pares são discutidos e votados pelos interessados e responsáveis pelo desenvolvimento.
- Uma escola que respeita e acredita na singularidade e no potencial de cada um. Respeita as diferenças e assume com integridade o compromisso de educar integralmente a criança.
- Livre escolha.
- Uma escola onde a criança não seja apenas um autômato e possa participar ativamente dos processos da sua formação.
- Uma na qual os interesses do aluno têm mais espaço do que na escola tradicional, norteando seu aprendizado.
- Uma pedagogia menos hierárquica e participativa.
- Uma escola onde todas as relações são estabelecidas de forma democrática e o aluno desenvolve autonomia e criatividade.
- Uma que torne coletiva - da comunidade - as decisões. Participação ativa dos pais e estudantes nas decisões.
- Escola na qual as decisões são discutidas, pontos de vista são colocados e uma maioria decide, geralmente para o melhor do coletivo.

Neste primeiro momento, de entrada em campo, tive a oportunidade de ler uma carta pública de agradecimento à escola, escrita por uma mãe de uma das alunas, que me

ajudou a compreender, o que pelo menos uma dessas famílias buscava neste contexto pedagógico, no qual eu estava sendo inserida.

Esta carta foi publicada em um blog⁷ no qual esta mãe, além de outras, dialogam entre si sobre os(as) filhos(as) e suas experiências dentro e fora da escola. No texto, utilizei as palavras dela e organizei abaixo os apontamentos:

- o fato da proposta democrática da escola ser experimental e revolucionária;
- ter como eixo norteador uma direção diferente daquela proposta pelas escolas tradicionais, limitadas e fechadas;
- o fato de que ao escrever uma nova história, esta escola também cria novas possibilidades de educação;
- o projeto inovador da escola não propõe respostas prontas ou fórmulas, mas é uma construção coletiva que visa romper com limites e modelos, descolarizando a escola e reinventando a educação;
- o interesse maior desta pedagogia é o de despertar o interesse, escolher o que se quer estudar, acolher e incluir o diferente e o especial;
- o fato de a escola procurar questionar o sistema para além de seus muros, levando os estudantes para as ruas, conhecendo sua vizinhança fazendo-o olhar para o próximo, estar na cidade e ser cidadão.

⁷ Buxixo de mães – 12/2/2014

CAPÍTULO V - ENTRANDO NO CAMPO DE PESQUISA

Acostumada com as salas de aula tradicionais, foi diferente para mim investigar as relações de gênero de crianças em um espaço escolar democrático, sem salas de aula convencionais com carteiras enfileiradas tão comuns e conhecido por todos. “A escolarização de massa, e por isso seus ritos, regras e normas, foram amplamente internalizado nos diferentes grupos sociais.” (TURA, 2011, p. 195).

Um contexto escolar no qual os alunos têm liberdade para ir e vir, construindo seu conhecimento a partir de seus interesses e vontades ainda nos dias de hoje é novidade. Como vimos, a pedagogia centrada no aluno, como protagonista do próprio aprendizado, segundo Singer (1997) surgiu no séc. XIX, sendo que estas escolas progressistas possuem uma denominação construída como resultado de recortes de experiências similares ao longo da história. Experiências desse tipo são emergentes mesmo nos nossos tempos, apesar de ser um fenômeno antigo e realizado em vários países.

Fonseca (1999) apresenta uma visão da pesquisa qualitativa, sobre a qual a antropologia tem muito a dizer, ao se referir ao diálogo entre pesquisador e informante, sob os esforços da familiarização, relativização e distanciamento. A autora afirma como positiva a sensação de intruso do pesquisador e da pesquisadora, cujo desconforto ao não dominar bem as dinâmicas sociais que encontra no contexto escolhido, ao mergulhar em situações desconhecidas, proporciona ao etnógrafo conhecer seu próprio universo simbólico quando ele reconhece que existem outros "territórios", o que o faz enxergar com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores, colocando o foco de pesquisa dele para o outro, alcançando a reflexividade almejada.

No meu processo de pesquisa, a partir de fevereiro de 2014, tudo era novidade aos meus olhos. A sensação de desconforto era frequente para encontrar um lugar na escola pesquisada. Colocar-me na posição de estranhamento para desnaturalizar o contexto, proposto como uma das premissas do enfoque etnográfico, ao entrar em contato com o universo escolar a ser estudado (FONSECA, 1999), foi um objetivo facilmente alcançado, pois este espaço já se encontrava assim para mim, não

acostumada com os princípios pedagógicos da escola que pesquisei. Recorri a Montaigne (2009) para não lançar um olhar de prenoções ou juízos de valor. O autor nos diz que o ser humano é como um prisioneiro de sua época, dos costumes de seu país, de sua cultura e de certo modo de pensar ao qual ele adere sem refletir e, desse modo, naturalizaria certas ideias que circulam na sociedade na qual vive, fazendo delas as suas ideias. A assimilação da cultura e dos hábitos tem tanta força em nós que chamamos de bárbaros todos os povos cujos costumes diferem dos nossos, que no meu caso era um contexto com uma proposta pedagógica tão distante das que já convivera. A tirania dos costumes e dos hábitos impede-nos o livre exercício da razão e de construirmos um conhecimento sobre o outro que leve em conta à própria diversidade humana. Na reflexão filosófica de Montaigne (2009), o preconceito nasce, portanto, dos nossos hábitos e costumes, pois olhamos o outro a partir do que é habitual a nós. Este olhar estaria condicionado por nossas maneiras a tal ponto que julgamos levemente todos os que não comungam dos nossos hábitos. Depois inferiorizamos e por fim condenamos. Assim, o autor chama a atenção a esta forma de conduta ao adentrarmos em um contexto com o qual não estamos habituados.

Procurei então conhecer este novo ambiente e me impregnar o máximo possível de seus valores, comportamentos e regras. A escola atendeu de fevereiro a julho de 2014, 21 alunos e alunas e contou com 13 colaboradores: 10 professores (cinco mulheres e cinco homens), um administrativo e duas prestadoras de serviços gerais. Foram realizadas 216 horas de observação realizadas em três dias da semana durante 3 horas durante este período. Eram nove meninos e 12 meninas no total da escola no primeiro semestre de 2014 (ocorrendo algumas entradas e saídas durante este semestre).

Os 21 alunos e alunas possuíam entre 6 a 21 anos e compunham turmas mistas durante as atividades dos Grupos de Estudo (GE) ou Tutorias. Estas relações de idade, assim como essa possibilidade de construir uma pedagogia multietária é um tema abordado por Prado (2006, p.158), revelando que esta experiência é rica para a construção social das crianças, no que ela denomina por Pedagogia das sociabilidades:

Das diferenças, das relações que permitam às crianças (e às professoras) serem para além da idade, contrariando a idade, rompendo com a idade, construindo culturas nos grupos infantis, evidenciando a não idade da infância, ou mesmo, infâncias de muitas

idades, estava sendo construída no espaço pesquisado e, por isso, o caracteriza e o destaca como uma experiência pública educativa inovadora com crianças pequenas.

V.1 Perfil dos estudantes

Para apresentar quem são os alunos e alunas que estudavam na escola, e participavam ativamente desta pesquisa, eu procurei nas anotações do caderno de campo as descrições que fiz durante minha vivência naquele ambiente durante o primeiro semestre de 2014. Seguem-se resumos dessas anotações, por meio das quais procuro apresentar cada um deles.

Para construir este perfil, me apoio no conceito de identificação de Melucci (2004), entendido como um processo constante de construção individual, através das interações sociais, com identificações que se transformam continuamente. Esta descrição que envolve as relações de gênero tais como vivenciadas e expressas a partir das minhas observações e anotações no diário de campo, pode auxiliar e apresentar pistas que desvelam o cotidiano escolar atravessado por mecanismos de aproximações e distanciamentos, revelando múltiplas facetas nos processos pelos quais o gênero interfere nas escolhas, contraditórias ou coerentes.

Ressalto que as escolhas e os posicionamentos nas relações de gênero entre as crianças não se constroem em um vazio social, mas de acordo com parâmetros de uma ordem cultural que elege representações dominantes.

Das 12 meninas, seis tinham entre 9 e 12 anos: Miriam, Mônica, Ana, Luzia, Jaque e Fernanda. Elas costumavam brincar juntas, mas Fernanda (12 anos) saiu da escola em meados de março de 2014. Essas meninas, em especial Jaque (12 anos), tinham certa hegemonia sobre as menores: Sissi (6 anos), Amanda, Mariana e Julia (7 anos), Yvana e Daniela (8 anos). Carol (21 anos) geralmente permanecia em atividades individuais.

Posso afirmar que Jaque (12 anos) representava um modelo de feminilidade admirado pela maioria das meninas. Apesar da heterogeneidade de feminilidades que as meninas representavam, com personalidades e comportamentos diferentes, Jaque representava um modelo dominante neste ambiente que teve destaque, por exemplo, em uma das atividades do grupo de estudo chamado *Eu*, enquanto as meninas produziam

uma espécie de livro que contava suas histórias. Neste dia, o tema da atividade era “meu melhor amigo ou minha melhor amiga”. As meninas Amanda⁸, Mariana e Julia (7 anos), Yvana e Daniela (8 anos), Luzia e Ana (9 anos), Mônica (10 anos) e Miriam (11 anos) tinham que desenhar o amigo ou a amiga mais próxima de si e escrever algumas qualidades dele ou dela. Sigo com a passagem do caderno de campo que descreve esta situação:

No livro que as meninas fizeram para o grupo de estudos chamado Eu, havia uma questão sobre o(a) melhor amigo(a). Elas tinham que desenhá-lo(la) e escrever algumas qualidades. As meninas só citaram meninas como suas melhores amigas. Jaque (12 anos) é admirada por todas e aparece como melhor amiga de Luzia, Ana (ambas com 9 anos), Amanda, Mariana e Julia (todas com 7 anos), Miriam (11 anos) e Mônica (com 10 anos). A Ana é muito amiga de Luzia, que por sua vez faz de tudo para agradar e ficar perto da Jaque. A Mônica é uma das meninas mais independentes, junto com Yvana, Amanda e Daniela, porque elas circulam por todo grupo de meninas sem se prender a nenhuma, mas também admiram Jaque. Daniela (8 anos) é uma aluna nova. Ela veio de outra escola que também compartilha dos princípios pedagógicos democráticos, então ela fala bem durante as assembleias e parece não se deixar dominar pela opinião da maioria. Miriam é a única menina parda da escola. Um dos educadores me contou que ela é uma aluna que tem bolsa integral, deve ser por isso que ela fica sempre preocupada durante as assembleias em fazer alguma atividade que reverta em ajuda financeira para a instituição. Ela fica excluída do grupo das meninas na maioria das vezes e também gosta da Jaque. Jaque exerce esse poder sobre as meninas e sabe disso, agindo conforme seus próprios interesses, com grosseria ver por outra. Na folha em que as meninas tinham que desenhar o melhor amigo ou a melhor amiga, todas desenharam Jaque. Das qualidades citadas, ser legal e bonita é unanimidade. (registro em 22-5-2014)

Em contrapartida, Miriam de 11 anos era menos requisitada pelas outras meninas na escola e nas atividades dos grupos de estudo tinha dificuldade em formar grupos. Não a via brincar com os outros estudantes. Ela gostava de passar a maior parte do tempo isolada:

Miriam se isola na sala de leitura, fechando a porta. Depois de uns 15 minutos uma das educadoras resolveu fazer uma atividade de leitura na sala em que Miriam estava, e ela saiu da sala nervosa, senta em frente ao computador e entra em uma rede social. Perguntei se ela

⁸ Todos os nomes utilizados nesta escrita são fictícios.

tinha amigos na rede social e ela me disse que tem muitos, na maioria meninos. (registro em 20-3-2014)

Ficava em dúvida se Miriam se isolava ou se era isolada da convivência com as meninas, pois em uma das atividades do grupo de estudo de teatro presenciei a recusa de duas meninas em aceitá-la como uma das componentes:

Assisti a avaliação de um dos grupos de estudo do dia que estava com cinco meninas. Elas tinham que montar uma encenação humorística em dupla e como Miriam ficou sozinha, pediu para Luzia e Ana para fazer com elas, mas não foi aceita. Miriam ficou algum tempo assistindo a atividade e depois saiu da sala. (registro em 23-6-2014)

Todas as meninas da escola possuíam formas singulares de demonstrar suas feminilidades e percebi que, em alguns casos, essa construção estava relacionada com os posicionamentos das mães e dos pais. Mariana e Julia (7 anos), irmãs gêmeas de Sissi (6 anos), são filhas de uma feminista (que assim se manifestou na reunião de pais e mães em que apresentei a pesquisa, conforme descrito acima), como me contou um dos educadores da escola em uma conversa informal. Usualmente elas não se vestiam com roupas cor de rosa, como ele me chamou a atenção, assim como reagiam a situações em que as crianças se colocavam de forma sexista, fazendo alguma colocação quando a representação feminina era utilizada de forma pejorativa.

Hoje, um dos educadores me disse que Mariana, Julia e Sissi ficarão umas semanas sem vir à escola porque estão viajando com os pais. Ele me contou que a mãe delas é feminista e que isso influencia muito no comportamento delas. Já tinha reparado que elas não se vestem com roupas cor de rosa, mas nunca peguei uma situação em que elas reagissem a um posicionamento machista de qualquer criança da escola. O educador me disse que elas reagem sim. Também não as vejo brincando com os meninos, elas costumam ficar brincando com as meninas mais próximas de suas idades. (registro em 10-3-2014)

Também os nove meninos se repartiam nitidamente entre o grupo dos mais velhos composto por Luis (12 anos), Bento (12 anos) e Renato (13 anos) e o grupo dos mais novos composto por João, Pedro e Julio, todos com 7 anos. Claudio (10 anos),

Fabio (7 anos), Artur (10 anos) – que saiu da escola logo no primeiro mês – e Marcos (10 anos) eram meninos que permaneciam em atividades individuais e participavam pouco dos grupos de meninos. Os meninos mais velhos representavam o modelo dominante de masculinidade naquele ambiente. Fixavam-se em um mesmo ambiente cotidianamente e não demonstravam interesse em interagir com as meninas ou comigo. Yvana (8 anos), Carol (21 anos), Sissi (6 anos) e Miriam (11 anos) eram meninas que frequentavam o espaço dos meninos, mas não participavam de suas conversas e ocupavam-se com outras atividades ou se posicionavam como observadoras passivas.

Bento e Luis (12 anos) e João, Pedro e Julio (7 anos) estão no andar superior jogando videogame. O jogo é violento, com armas de fogo. Um dos meninos fuzila o outro e diz “morre, João”. Yvana (8 anos) assiste o jogo por trás de Julio (7 anos) e Carol (21 anos) está sentada em uma das mesas, afastada, pintando um caderno de desenhos. (registro em 6-5-2014)

Cinco crianças da escola aparecem pouco nas análises sobre as relações de gênero, apesar de serem analisadas nas interações que ocorreram comigo, porque presenciei poucas situações de interação delas entre seus pares. Carol com 21 anos interagia bastante comigo e me chamava de “colega”, me chamando para brincar ou me pedindo alguma sugestão sobre seu cabelo e roupa:

A Carol novamente foi receptiva comigo quando cheguei na escola e me mostrou seu novo corte de cabelo, me perguntando o que eu achava. Depois, ela me convidou para jogar basquete e eu aceitei. Fomos para o pátio e ficamos tentando acertar a cesta de basquete. O Claudio se aproximou e pediu a bola para tentar acertar a cesta também, mas jogava com muita força. Logo começou a chover. (registro em 20-2-2014)

Assim como Carol (21 anos), também Fabio (7 anos), Artur (10 anos) e Marcos (10 anos) permaneciam com atividades individuais, conforme seus interesses:

Percebo que existem algumas crianças que interagem pouco com o grupo ou que não possuem um amigo ou amiga próxima. Carol (21 anos) tem autismo, conforme me disse um dos educadores, e parece

que está na escola porque seus pais pediram este acolhimento. Eles acham que Carol está mais comunicativa depois que começou a frequentar a escola (este é o segundo ano dela ali). Fabio (7 anos) tem síndrome de down e permanece perto do portão de saída da escola brincando sozinho ou com algum educador. Até agora nenhuma criança interagiu com ele, apenas dizem uma coisa ou outra durante o lanche. Ele comumente está tranquilo e quieto. Artur (10 anos) tem autismo e tem a fala comprometida. Ele gosta de mulheres heroínas como a mulher-maravilha e um dos educadores me disse que acha que isso é um sinal de que ele está entrando na puberdade. (registro em 12-2-2014)

Já Claudio (10 anos), que na maioria das vezes produzia sozinho, ou com um educador ou uma educadora, uma barraca em uma das salas da escola, começou a interagir mais com outras crianças quando comecei a me aproximar dele. Passei muitas tardes brincando com Claudio e estabelecemos um laço de amizade e confiança. Em nenhum momento ele demonstrou uma atitude agressiva comigo, mas todos na escola o consideravam um menino bastante impulsivo e, quando contrariado, agressivo, pois batia nas crianças. Em uma das tardes, assim que cheguei à escola e estranhei não encontrar com Claudio vindo ao meu encontro no portão, um dos educadores me disse que ele havia quebrado um prato na cabeça de uma das meninas. Apesar de sua atitude ter sido uma reação a uma provocação, conforme me contou este mesmo educador, sua atitude foi considerada desproporcional à situação e o pai e a mãe do menino foram chamados à escola. Enquanto essa conversa não acontecia, Claudio estava suspenso.

Marcos (10 anos), que por vezes dormia durante algumas atividades dos grupos de estudo, interagia menos com as crianças. Ele era mais próximo das meninas e se inseria em suas brincadeiras. Percebia que tanto os meninos mais velhos como os mais novos não se aproximavam dele, apesar de algumas tentativas frustradas de Marcos.

Quando cheguei na escola um dos educadores estava chamando as crianças para uma reunião mas não fiquei porque o Claudio – menino considerado problemático na escola porque tem comportamento agressivo – me chamou para brincar e eu aceitei. Ele fez uma cabana chamando-a de casa, como na maioria dos dias que estou presente, e queria que eu ficasse lá com ele. Ele chama uma criança ou outra que passa por ali para conhecer a casa dele, mas elas não aceitam. Marcos (9 anos) se aproxima e aparentemente sente medo de Claudio (10 anos) porque toda vez que ele chega perto, Marcos levanta os braços para se proteger, mas hoje eles interagiram sem nenhum problema. Criamos uma cozinha na cabana do Claudio, utilizando o material

reciclável da sala multiuso como produtos de supermercado e os meninos simulavam que estavam fazendo café e brigadeiro. Marcos escapava da brincadeira dizendo que ia viajar e encheu um carrinho de feira com roupas do baú de fantasia, mas acabava voltando para brincar com a gente. Sissi (6 anos) entrou na brincadeira e cozinhou junto com Marcos. Claudio cochichou no meu ouvido que achava a Sissi bonitinha. Em alguns momentos Claudio me chamava de namorada e começou a demonstrar ciúmes quando Marcos vinha me abraçar para se despedir ao simular que ia viajar. (registro em 29-4-2014)

V.2 Construindo uma pesquisadora

A partir da pesquisa realizada na Iniciação Científica, na qual também fiz imersão no cotidiano de uma escola, eu posso arriscar que tinha algum embasamento para realizar novamente este trabalho. Porém, naquele caso tratava-se de uma escola tradicional como conhecemos, e o contexto no qual estava me iniciando em 2014 era totalmente diverso deste, sem salas de aula com carteiras enfileiradas nas quais eu poderia me acomodar e observar os alunos e as alunas. Estes não estariam mais a minha disposição, agrupados em um determinado território.

A escola com pedagogia democrática apresentava um novo desafio: como encontrar meu espaço em uma escola que não determina aonde as crianças devem estar?

Após esta constatação, comecei a percorrer toda a escola assim que chegava, no início do período. Percebi que eu não teria um espaço já marcado para mim, como pesquisadora, dentro da escola, que comumente são as salas de aula. Percebi que teria que explorar os espaços da escola, percorrê-los, para encontrar as crianças, para realizar minhas observações, perceber como se organizavam, se agrupavam.

Na primeira hora do período, as crianças têm o chamado Laboratório ou tempo livre, no qual elas interagem conforme seus interesses, suas vontades e escolhas, com a possibilidade tanto de utilizar este momento para ler, estudar, pesquisar como para brincar. Por isso, frequentemente na primeira hora do período vespertino (não havia turmas de período matutino), as crianças estavam espalhadas, ocupadas com atividades criadas por elas. Procurei registrar quantitativamente, ao entrar em cada espaço, quantos meninos e meninas estavam ali, se estavam interagindo ou se havia algum conflito e qual era a atividade realizada. E assim, eu anotava consecutivamente até percorrer todos os espaços da escola, registrando em meu smartphone para posteriormente anotar as

informações em meu caderno de campo. As anotações no caderno de campo foram feitas no mesmo dia em que eu havia estado na escola. Algumas vezes realizei o registro estendido, horas depois da pesquisa de campo, quando lembrava algum fato ocorrido e não havia tido tempo de anotar na escola. Também registrei algumas dúvidas e sensações minhas além dos acontecimentos.

Neste momento inicial também procurei conhecer a estrutura organizacional da escola – a grade curricular, as rotinas de funcionamento, os horários de cada atividade, assim como acompanhei alguns grupos de estudo quando fui convidada pelas crianças.

Durante as reuniões e assembleias eu observava como as crianças se organizavam na disposição das cadeiras, se meninos e meninas sentavam juntos ou não, quem falava e participava e quem presidia a mesa. Nas assembleias da escola, que ocorriam às segundas-feiras na primeira hora do período, duas crianças tinham a oportunidade de presidir a mesa junto a um educador ou educadora para anotar as decisões, auxiliar na ordem das falas etc. Portanto, neste primeiro momento optei por um registro quantitativo do agrupamento e posicionamento das crianças dentro da escola. A inquietação posterior a esta primeira fase se deve ao modo como deveria ocorrer minha interação com as crianças. Fiquei em dúvida se minha participação em algumas atividades poderia atrapalhar minha observação e escolhi apenas observar e tentar minimizar o papel de adulta, assim como o de educadora.

Este posicionamento causou estranhamento dos educadores e educadoras da escola, que estavam acostumados com a ajuda dos estagiários e das estagiárias que frequentavam o ambiente. No início das investigações, os sujeitos da pesquisa passam a elaborar uma interpretação para a presença cotidiana de uma adulta na escola, que não é professora, funcionária e nem mãe de aluno ou aluna (CARVALHO, ZAGO e VILELA, 2011), e por isso é importante considerar nas análises as considerações a respeito do(a) investigador(a). Mesmo explicando sobre a minha presença na escola, tanto durante uma das assembleias como em uma das reuniões de pais, mães e estudantes, percebia que alguns professores e algumas professoras, para além do desconforto, pensavam que assim como os outros estagiários, eu deveria ajudá-los nas atividades escolares.

Procurei minimizar essa frustração dos docentes me colocando à disposição para ajudá-los em momentos que eu poderia me posicionar no mesmo lugar que as crianças: organizando o espaço das salas e o material escolar; brincando junto a elas ou fazendo

companhia nos momentos de atividades quando era requisitada pelas crianças. Dessa forma, conciliei minha decisão em tentar minimizar um lugar de adulta ou professora, hierarquizada com as crianças, ao mesmo tempo atender algumas expectativas dos docentes, pois a colaboração destes na pesquisa também era importante.

Percebi que alguns pais, mais do que as mães, demonstraram desconfiança perante minha presença na escola. Na reunião de pais e mães em que apresentei meu projeto de pesquisa, dizendo que estava naquele espaço para compreender como acontecem as relações de gênero entre as crianças, um dos pais me perguntou: *Gênero? Como assim, gênero?* Respondi que iria observar como meninas e meninos se relacionavam. Expliquei que não iria ocupar o lugar de educadora porque queria estabelecer uma relação de amizade com as crianças e, em sua maioria, os pais e as mães demonstraram acolhimento à pesquisa. Contudo, alguns pais e mães se comportaram de maneira indiferente, não comunicaram de fato uma aceitação ou negação, e pareciam que por confiarem na escola, também confiavam na aceitação dela quanto à acolhida da minha pesquisa. Uma das mães disse que participava de um movimento feminista e que conversava muito com suas filhas sobre estereótipos e o papel da mulher na sociedade. Apenas algumas mães mostraram simpatia pela pesquisa, questionando alguns pormenores, interessadas em obter uma devolutiva do trabalho.

Optei por tentar diminuir ao máximo um papel de adulta na escola para minimizar a hierarquia na minha interação com as crianças, o que poderia levar à falta de cumplicidade, amizade. Para viver as contingências da cultura do grupo, haveria que se estabelecer uma relação especial com as crianças, caracterizada por amizade, como diz Corsaro (2009). Decidi respeitar cada etapa de inserção neste novo ambiente, ficando na primeira fase apenas na observação, deixando que as crianças se aproximassem e falassem comigo para, quando convidada por elas, comesse a participar de suas brincadeiras e atividades, o que demandou pouco mais de um mês. Em alguns momentos, professores e professoras me chamavam para participar, mas como visava criar uma relação de cumplicidade e confiança com as crianças, só aceitei quando o convite partia delas. Deste modo, a minha participação ocorreu de forma gradativa, ou *num continuun* (JORGENSEN, 1989, pág. 56), assumindo um papel de mera observadora com interferência mínima até que a possibilidade de assumir uma posição de sujeito de ação fosse requisitada pelas crianças.

Este ritmo me proporcionou uma maior compreensão do espaço, das pessoas, dos valores e regras da escola, assim como possibilitou que tanto as crianças como os adultos da escola me conhecessem e me posicionassem progressivamente dentro do grupo, tanto nas situações de conflito como durante as atividades.

Conhecer as experiências etnográficas de Corsaro (2009) na coleta de dados em escolas italianas minimizou minhas dúvidas sobre o grau de interatividade que eu deveria estabelecer com as crianças, visando uma maior cumplicidade que proporcionasse uma visão *de dentro* sobre seus valores e comportamentos. O autor, assim que foi aceito pelas crianças, participou intensamente de suas atividades durante dez meses e obteve informações importantes sobre o universo infantil, da “cultura de pares” (2009, p. 92), proporcionadas por esta proximidade e a relação não hierárquica que ele estabeleceu com elas. Corsaro (2009, p. 90) chama por “adulto atípico”, a postura que ocupou perante as crianças, pois devido ao pouco domínio com a língua italiana, as crianças o ajudavam na comunicação entre ele e os demais atores escolares, subvertendo a hierarquia dos saberes entre adultos e crianças. Apesar de não contar com este déficit de linguagem com as crianças da minha pesquisa, pois somos todos locais, considerei relevante não me colocar em uma posição de dominação dos saberes e conhecimentos perante a elas, como também estabeleci uma maior proximidade e interatividade ao aceitar os convites feitos por elas nas brincadeiras e atividades livres.

Um dos momentos que marcaram essa transição do meu trabalho de observação para o de participação, ocorreu em uma das tardes em que estive na escola, quando fiquei curiosa durante algum tempo sobre o que estava ocorrendo em uma das salas, que estava de portas fechadas e, em alguns momentos escutava-se que discutiam, falavam alto ou choravam:

Três meninos estão no videogame e duas meninas jogam cara-a-cara. O restante das meninas estão reunidas na outra sala a portas fechadas com uma das educadoras. Fui ao banheiro para tentar ver o que está acontecendo quando uma das meninas abre a porta amparando outra menina que chora, e outra menina dentro da sala está gritando e parece se justificar dizendo *mas ela também gritou comigo*. Ao me ver parada diante da porta, outro educador chega e segura a porta inviabilizando que eu veja o que se passa lá dentro. Escuto a educadora falando dentro da sala. Sinto que ainda me vêm com desconfiança. (registro do caderno de campo em 20-3-2014)

Considerava importante observar situações de conflito entre as crianças para entender seus mecanismos e seus posicionamentos. Sendo assim, tentei passar em frente à porta da sala algumas vezes para tentar flagrar o que estava ocorrendo, mas não obtive sucesso ou então era ignorada por algumas meninas que entravam e saíam. Até que fui chamada por Jaque para dentro da sala em que estava ocorrendo o conflito entre o grupo das meninas. Uma educadora estava tentando criar uma atividade teatral para que as crianças pudessem expor o que mais gostavam, e o que não gostavam também, umas nas outras, de forma divertida e construtiva:

Ao passar pela sala novamente, Jaque me puxou para dentro e a educadora explicou que elas estão fazendo uma espécie de teatro, tentando imitar o comportamento bom e ruim umas das outras para se entenderem e se enxergarem sob o ponto de vista do outro e assim quem sabe conseguirem mudar. Algumas características imitadas foram: mandona, grita muito, fica nervosa e se descontrola, bate a porta. Três das oito meninas eram mais imitadas com um comportamento considerado inadequado, mas todas foram imitadas.(registro do caderno de campo em 20-3-2014)

Neste momento, eu tive a sensação que minha presença não seria mais apenas como observadora, pois situações de conflitos, e sua resolução, criam uma atmosfera de cumplicidade e confiança que possibilitam uma integração significativa.

Na medida em que convivia e frequentava a escola, as crianças foram se aproximando, ora perguntando se eu tinha filhos, onde eu morava, ora me chamando para ficar com elas em algum Grupo de Estudos ou para brincar. Com o passar do tempo fui sendo requisitada, às vezes por mais de uma criança, o que me colocava em uma posição complicada, mas mesmo assim tentava me dividir no tempo com cada uma que me chamava.

Contudo, também existiram momentos em que percebi que as crianças não queriam compartilhar o espaço comigo. Alguns sinais que indicavam esta percepção eram quando elas não me olhavam assim que eu entrava no ambiente em que estavam, ou não respondiam quando eu perguntava o que estavam fazendo ou mesmo quando saíam do ambiente em minutos após a minha entrada. Comecei a ficar atenta às formas

como as crianças demonstravam a recusa em participar da pesquisa, durante o tempo em que eu estava presente.

Apesar da explicação e conversa que tivemos no início do meu trabalho de campo, considerei fundamental respeitá-las nas suas vontades, de participação ou não, durante a trajetória de pesquisa. Este posicionamento possibilitou a construção de confiança com as crianças que entenderam que eu só ficaria presente com o consentimento delas. Segue abaixo o registro de duas ocasiões em que estes momentos de recuo aconteceram:

Quando entrei na sala, haviam quatro meninas sentadas, desenhando e pintando alguns desenhos. Achei estranho a Jaque estar brincando com as meninas mais novas. Cheguei perto e perguntei o que elas faziam. As meninas mais novas não responderam e Jaque disse que não era nada demais. Elogiei as cores que elas estavam usando, um verde-água que eu particularmente gosto. Após dois minutos, ou menos, Jaque sugeriu que elas fossem para outro lugar e as meninas mais novas seguiram-na. Me parece que a Jaque estava afastada das meninas mais velhas porque devem ter discutido e então ela se aproximou das mais novas que ficam felizes com essa aproximação, se submetendo a todos os seus comandos. (registro no caderno de campo em 15-4-2014)

E também:

A porta da sala de leitura estava fechada e eu resolvi ver quem estava lá dentro. Luiza e mais três meninas estavam conversando, sendo que assim que abri a porta todas olharam para mim. Perguntei se poderia ficar ali com elas e responderam que não, que estavam tendo uma conversa particular. Percebo que quando as meninas mais velhas estão juntas, com ou sem conflitos, elas preferem não ter a presença de adultos por perto. (registro no caderno de campo em 11-2-2014)

A conquista da confiança e da cumplicidade com as crianças também me possibilitou perceber que a investigação não estava ocorrendo apenas de um lado, do meu enquanto pesquisadora, mas também do lado das crianças.

Segundo, Soares, Sarmiento e Tomás (2005), houve uma relutância durante muito tempo dos investigadores e das investigadoras em considerar as crianças como sujeitos de ação e de direitos. As ciências sociais comumente consideravam as investigações

acerca da infância com um enfoque adultocêntrico, como se as crianças não tivessem capacidade de ação e reflexão. A Sociologia da Infância tenta desconstruir esta invisibilidade, considerando metodologias participativas como um recurso fundamental para expressar a complexidade e multidimensionalidade da Infância. Reivindica-se, a partir de então, que se considerem as crianças como parceiras, que “partilham de todo o processo, integram um espaço intersubjetivo, de forma genuína, efetiva e ética” (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005, p. 19). A partir deste enfoque, além de procurar estabelecer uma relação receptiva e ética na minha aproximação com as crianças, eu também passei a considerar as conversas e falas delas a meu respeito como fatores importantes nos registros, que refletissem sobre seus universos simbólicos, principalmente no que tange às características femininas/masculinas e adultas.

Segundo Corsaro (1997), a reprodução interpretativa sobressai nas relações sociais nas quais as crianças fazem alianças ou exclusões cíclicas segundo ordens de gênero e etárias, estruturando e organizando seu grupo social. Sendo assim, ao falar de mim e das minhas relações com os outros, “me assumo como objeto de reflexividade metodológica, desocultando as relações sociais de pesquisa” (GEERTZ apud GOUVEA e SARMENTO, PÁGINA, 2008).

As primeiras três crianças que falaram comigo, perguntaram se eu tinha filhos. Isto sugere que elas têm uma referência de um papel feminino geracional, que indicava a percepção social dominante de uma mulher adulta. E a minha resposta negativa contrastou frente ao esperado, confirmado pela fala de uma das meninas que se seguiu: “Ah, eu quero ter dois filhos” (registro no caderno de pesquisa em 18-2-2014). As perguntas que se seguiram, indicavam que eu já era percebida como mais próxima, como quando me perguntavam onde morava ou se tinha namorado, assim como os convites para participar de atividades de estudo ou brincadeiras.

Até então, eu percebia algumas insinuações das crianças a respeito da minha sexualidade, mas não considerava relevante. Mas, isso mudou, pois em determinado momento Jaque fez uma afirmação direta: “- Dizem que quem usa anel no polegar é sapatão!” A menina disse isso apontando para o anel que eu usava no polegar. Respondi ao que entendi como uma indireta, de forma simples, pois senti que esta devolutiva fazia parte do jogo de confiança que estava sendo proposto. Apesar de afirmar que sou heterossexual, considerei necessário colocar minha opinião a respeito, dizendo que não

via problema nenhum em uma menina gostar de outra menina, e também, que não pensava que um anel pudesse ter apenas este significado.

Senti que esta pergunta também era um delimitador sobre o que elas poderiam falar comigo, se havia abertura para abordarem suas questões particulares, e, conforme respondia com tranquilidade, eu percebi que o laço de amizade com estas crianças a partir deste momento se intensificou. As meninas sorriram, concordaram comigo e continuamos conversando sobre outros assuntos, ainda na esfera pessoal, sobre suas vidas e sensações.

Entendi que essa especulação revelava a representação de mulher adulta que aquelas crianças tinham e que estavam tentando encontrar um lugar de mulher adulta para mim, mas não estavam encontrando um que fosse familiar a elas: mãe, professora, esposa. Uma mulher adulta, com mais de 30 anos, sem filhos, solteira e estudante era algo inusitado para elas. Percebi que a investigação estava ocorrendo dos dois lados. Se gênero neste trabalho é entendido como uma organização social das diferenças sexuais, segundo Joan Scott (1995), de forma a não essencializar o gênero feminino, mas tratar das suas subjetividades dentro de um contexto histórico, então, para entender gênero, é necessário compreender os simbolismos sexuais nos diferentes períodos e sociedades.

A inscrição no gênero é uma das primeiras identificações na qual os sujeitos são declinados. Sendo assim, observar como os corpos sexuais são significados nos permite refletir criticamente sobre as posições de gênero, sobre o binarismo homem e mulher, sobre a heteronormatividade. E a partir das perguntas realizadas pelas crianças ao me conhecerem, sobre meu caráter materno, considero importante a representação da mulher enquanto ser reprodutivo dentro de um enquadramento heterossexual neste contexto escolar específico.

Contudo, é importante recordar também que, as noções culturais sobre as mulheres frequentemente giram em torno de características biológicas ou naturais (ORTNER, 1979) como a fertilidade, a maternidade e a menstruação. Essas características construídas culturalmente e historicamente relega à mulher apenas uma posição biológica ligada à natureza, inferiorizando-a. A visão androcêntrica do mundo, partilhada de forma despercebida, reforça um modelo sexista, segundo Moreno (1999). Será que a reação de estranhamento das crianças quanto ao meu posicionamento de

gênero devido ao fato de não ter filhos e não ser casada seria o mesmo caso fosse um homem?

V.3 De pesquisadora a pesquisada

Segundo Alderson (2005), a participação das crianças nas pesquisas, e também, o reconhecimento dado a elas enquanto agentes sociais acarretam aceitar que elas podem falar e relatar suas visões sem com isso infantilizá-las, respondendo a elas de modo superficial. Tanto no episódio descrito acima, quanto durante as pesquisas que as crianças realizam dos seus temas de interesse nesta escola, elas demonstravam sua capacidade não apenas de agência social, mas enquanto pesquisadoras sociais. O autor analisa experiências com pesquisas escolares realizadas por crianças em Uganda e na Inglaterra, que apesar de serem lugares diferentes da minha pesquisa, permitem comparações e me levaram a atentar para a eficiência das crianças neste intento. O costume de ‘fazer perguntas’, próprios da investigação, de assumir que seus conhecimentos são provisórios e incompletos, faz das crianças eficientes pesquisadoras. E entendo que pesquisar junto a crianças em uma escola democrática, como é a minha pesquisa, proporciona mais tempo de conversas do que haveria com uma criança em uma escola comum, e também, pode criar possibilidades de interação, de questionamentos, de reflexões e proporcionar que adultos e crianças troquem seus conhecimentos e habilidades de modo horizontal, minimizando hierarquias. Esta troca é um caminho promissor na construção de conhecimentos diversos.

Ao conferir poder às crianças, estabelecendo uma relação de respeito e atenção às sinalizações de aceite às minhas observações e/ou participação, estabeleceu-se minha identidade enquanto pesquisadora como um *outro*, que estava de fora. Ao esperar que as crianças realizassem o contato comigo, nunca iniciei ou intervi em qualquer episódio interativo, o que evidenciou diferentes relações de poder nos processos sociais entre mim e as crianças, que oscilavam em reciprocidades ou fronteiras.

Apesar de tentar ultrapassar a barreira geracional, nas formas de pensar e até no meu tamanho de adulta, essas diferenças não foram e nem poderiam ser anuladas. Em todo o processo da pesquisa de campo percorreu-se um caminho de (re)negociações para ter acesso aos espaços nos quais as crianças compunham um grupo, circunscrevendo

dinâmicas diversas. Posso afirmar que minha interação com elas foi circunstancial: afetada tanto pela quantidade de alunos (grupos pequenos ou maiores), como por grupos de gênero (grupos de meninas, meninos ou misto), ou se ocorria com a presença de um educador ou educadora e/ou se acontecia durante uma atividade de estudo ou lúdica, nas negociações entre as crianças de aproximação ou distanciamento entre si.

Em alguns momentos, percebi que a relação de aproximação entre alguns pares ocorria devido a minha presença, como quando Sissi (6 anos) e Marcos (10 anos) brincaram com Claudio (10 anos). Como Claudio era um menino considerado agressivo por todos na escola, notei que minha presença proporcionava um apoio na interação entre ele e as outras crianças. Nota-se que neste momento as crianças me viam como uma adulta e associavam minha presença com características como proteção.

Ferreira (2002), diz sobre a etnografia ser um processo de reflexividade sempre inacabado, pois através de um jogo complexo e sutil compreende-se a vulnerabilidade do adulto pesquisador face à hibridez das ações entre ele e as crianças. Durante a minha pesquisa de campo, meu posicionamento desde o início na instituição junto às crianças causou uma sensação constante de desconforto, pois eu dependia da aceitação delas, através da linguagem verbal ou quando notava comportamento arredo.

Acredito que quando havia aproximação ou recusa à minha pesquisa de modo direto, ou seja, através da expressão verbal, isto ocorria devido ao exercício de liberdade que as crianças possuíam naquele ambiente para externarem suas vontades. E é inegável que este contexto, com maior tempo livre e de interação, propiciou que se revelassem nas ações das crianças suas interpretações acerca do mundo social do qual advêm.

Nas brincadeiras de “faz-de-conta” de que participei o papel associado a uma mulher adulta como mãe foi questionada por mim, como quando perguntei qual o motivo de eu não poder fazer o papel de filha. E uma das meninas disse que todos os papéis relativos à brincadeira eram coerentes com a idade e tamanho, logo, que eu só poderia mesmo ser mãe.

Em outros momentos, Claudio (10 anos) durante as brincadeiras me chamava de “meu amor” e me apresentou como sua namorada a um dos educadores que estava de passagem pelo espaço. Este uso da minha presença, bem como dos meus papéis nas

brincadeiras, levantam a questão do modo como as crianças se apoiam e se apropriam da concepção dominante do adulto, como distintamente “os grandes”.

A aproximação de Carol (21 anos) me mostrou que, por mais esforços que fizesse, eu até poderia conseguir minimizar minha posição de adulta, mas nunca anulá-la. Devido a uma proximidade geracional e de tamanho, Carol me tratava por colega, pedindo opinião sobre seu cabelo, me cumprimentando quando chegava à escola e me chamando para brincar com ela. Esta estudante interagiu pouco com as outras crianças, talvez, devido à falta de identificação com elas. Percebi que ela não me considerava uma educadora, mas a leitura que Carol fazia de mim, ao me chamar de colega, era como alguém próxima a ela ou igual. A partir de então, eu entendi que o tamanho entre adultos e crianças era um delimitador, uma fronteira.

Também foi revelador o modo como elas próprias fazem uso estratégico do adultocentrismo perante o adulto, quando querem obter uma resposta para alguma situação ou questão. Por exemplo: durante o jogo “stop”, um grupo de quatro meninas mais novas (Amanda, Yvana, Mariana e Julia entre 7 a 8 anos) me pediu para desenhar as colunas das categorias do jogo, e também, anotar as categorias a serem descritas, tudo isso com a justificativa de que a brincadeira começaria mais rapidamente se eu pudesse ajudá-las.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DO MATERIAL DE CAMPO

Neste capítulo, eu pretendo apresentar uma análise das informações resultantes dos meus registros do caderno de campo, abordando a organização de tempo e espaço a partir do gênero, as diferentes idades, a invisibilidade, a relação com questões de cor e classe, os grupos de estudos, e por fim, os registros fotográficos e as falas das crianças na análise de uma imagem.

VI.1 Um dos períodos em uma escola democrática privada

Abaixo segue uma transcrição do diário de campo de um dia de observação:

Quinta-feira (22/5/2014)

Hoje foi um dia atípico porque fiquei a tarde inteira com as crianças, ajudando a organizar o sarau do próximo sábado. Foi uma tarde prazerosa que passei ao lado das meninas, que interagiram muito mais comigo, me deixando participar das atividades com elas. Sai da escola hoje com uma sensação de felicidade, parece que a partir de agora faço realmente parte desta comunidade.

Quando cheguei, o Claudio, menino especial, como sempre me recepcionou com carinho e me chamou para brincar mas, mas um educador explicou que eu não poderia ficar sempre perto dele porque eu estava ali para observar as outras crianças (se referindo a algumas tardes que passei brincando com ele). Reparei que hoje os educadores estavam mais ‘sorrisos’, falando comigo de forma mais aberta e simpática. Talvez seja reflexo da tarde passada, que passei ajudando a eles e às crianças finalizarem as tarefas avaliativas.

Resolvi ir atrás das meninas já que na maioria das vezes fico observando o grupo de meninos no videogame e a interação de algumas meninas com eles sempre na sala de informática. As meninas estavam agrupadas na parte coberta do pátio (que tem as mesas e cadeiras), mexendo com uma espécie de maquiagem ou tinta para o rosto. Pedi para desenharem em mim uma pulseira. A menina mais velha e que detém maior poder no grupo quis desenhar em mim e eu deixei, senti que ela estava me introduzindo no grupo naquele momento, fato não corriqueiro já que o grupo das meninas se mostrou fechado a mim por tantas vezes. Porém, Claudio, talvez em uma demonstração de ciúmes por eu estar brincando com as meninas, borrou o desenho no meu braço e limpou a sua mão na camiseta da menina. A

menina avançou e bateu nele. Eles brigaram e gritaram um com o outro. Chamei um educador para intervir e ele retirou o Claudio dali e o levou para conversar. Depois disso, ninguém mais desenhou nada em mim. A atividade foi se encerrando porque os educadores já preparavam as cadeiras para a reunião naquele espaço. Durante a reunião, os educadores explicavam como seria usado o tempo depois do lanche já que o sarau seria naquele próximo sábado, portanto, a escola teria que ser organizada especialmente para o evento. Foi decidido juntamente com as crianças que nesta tarde elas iriam finalizar as atividades dos grupos de estudo (GE) para apresentarem no sarau e que no dia seguinte arrumariam as salas.

Ajudei as meninas a desenhar a linha do tempo de suas vidas, do GE 'Eu'. Foram elas que me convidaram, que me chamaram para ajuda-las. Conversando durante essa atividade, uma delas me disse que sua mãe dizia que menina que usa anel no dedão é sapatão (se referindo ao anel que eu uso no dedo polegar). Tive a sensação que as meninas pensavam isso a meu respeito, talvez por eu não ter filhos e não ser casada, elas estavam me testando, me investigando de forma sutil. Senti que poderia não responder, ou emitir uma opinião irrelevante, ou me colocar e ganhar a confiança delas. Optei pela terceira condição. Respondi e contei um pouco da história daquele anel, que vinha de um antigo relacionamento meu e que este ex-namorado foi importante na minha vida. Respondi também que uma pessoa é diferente da outra e que dificilmente um anel terá apenas um significado. E que eu não achava que havia problema nenhum em uma menina gostar da outra, mas que essas meninas poderiam ficar tristes em serem chamadas de sapatonas e que por isso devemos tomar cuidado ao nos referirmos às pessoas. As meninas concordaram comigo e continuamos conversando sobre outras coisas das vidas delas. As gêmeas, que estavam viajando, há duas semanas afastadas da escola, voltaram e eu também as ajudei na atividade da linha do tempo.

As meninas interagiram bastante com meu smartfone hoje, mexendo, tirando fotos selfies, ou colocando na rádio para ouvirem música.

No livro que as meninas fizeram, cada uma o seu, para o GE 'Eu', havia uma questão sobre os amigos, para desenhá-los, e as meninas só citaram meninas. Dentro do grupo existem feminilidades muito diferentes, assim como quem é mais amiga de quem. A Jaque, a mais velha, é admirada por todas, quase uma unanimidade, citada em quase todos os livros. A Amanda, uma das meninas mais novas, talvez devido a sua destreza física e facilidade em fazer acrobacias aliada a coragem, também é alvo de admiração pela maioria das meninas. A Ana, que é muito próxima da Luiza, faz de tudo para agradá-la, enquanto essa também gosta muito da Jaque. A Luiza, menina mais

independente e de personalidade forte, briguenta, circula por todo o grupo das meninas de forma mais fluida e independente, mas também se espelha em Jaque. Miriam, a menina parda⁹, que comumente é excluída do grupo e por consequência se isola da turma se ocupando nas horas vagas sozinha, também citou a Jaque no seu livro. Percebo que a Jaque exerce sua soberania sem generosidade, repelindo a revelia algumas meninas em determinados momentos. Quando discute com uma delas, fica amiga de outras e assim consecutivamente. Utiliza as amigas conforme seus interesses e vontades. Não age com cautela e fala de forma ríspida com quem a contraria.

VI.2 Meninas de um lado, meninos de outro: os espaços e tempos organizados a partir do gênero

Considerando que ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram um caminho social de convivência, incorporação e contestação dos valores de sua cultura como sujeitos-históricos, e que estes outros contextos continuam sendo vivenciados por elas durante o processo de escolarização, observei durante as atividades escolares, nas assembleias ou nas reuniões de pais e mães, que várias dimensões das relações de gênero das crianças eram vivenciadas de maneiras diferenciadas: como filhos, filhas e netos, netas; como crianças mais novas ou mais velhas e como alunos e alunas. Dentro de cada contexto, há ordens sociais com diferentes controles e regras, que compõem arranjos sobre como se comportar, agir, transgredir e experimentar as relações com adultos e crianças.

Quando observei as dimensões das relações de gênero das crianças dentro do contexto escolar, busquei mapear os significados de masculinidade e feminilidade de acordo com a construção social estabelecida naquele ambiente em particular, para entender os padrões de comportamento e representações socialmente compartilhadas entre as crianças ou como elas construíam estes significados entre si. Notei suas concepções e representações do que significava serem homem e mulher através de algumas falas e comportamentos, como nos trechos a seguir:

Como não entendi direito que fantasias eram aquelas perguntei a elas do que se fantasiavam: Luzia com uma saia florida e rodada disse que

⁹ Termo obtido conforme características étnico-raciais da população pelo IBGE e classificação realizada por mim.

era a madame, Ana estava de shorts e camiseta e disse que era a empregada e Sissi disse que era uma fada. Marcos, o único menino que participava da brincadeira, estava com paletó e boina e disse que era o prefeito. Outras crianças assistiam a atuação das crianças sentadas no fundo da sala. (registro do caderno de campo em 11-2-2014)

Podemos considerar algumas representações do universo masculino e feminino para essas crianças a partir da divisão das coisas e das atividades segundo a oposição entre o masculino e o feminino como um sistema de oposições homólogas descrito por Bourdieu (1995). No primeiro trecho, o menino se coloca em um papel (prefeito) que representa maior poder do que das meninas (madame, empregada e fada). Assim como nos trechos que seguem podemos considerar comum a presença do par de oposição homóloga forte/ frágil. Os meninos parecem considerar a agressividade (utilização de armas ou bagunça nas atividades junto às meninas) e a capacidade de raciocínio como pertencentes ao universo masculino assim como resistem em ajudar a limpar o ambiente após uma atividade ao que parece por considerarem esta uma atividade feminina.

(...) Luiz, um dos meninos mais velhos, apareceu atrás de mim, no tanque de areia, com um cabo de vassoura fingindo ser uma arma ou metralhadora. Levei um susto, ele riu e se afastou. (registro de campo em 11-2-2014)

Durante uma atividade com a professora de artes, a atividade proposta é um teatro de sombras, para as crianças criarem uma história coletiva. Cada criança desenvolve um trecho da história e passa para a outra. João, Pedro e Julio, os meninos mais novos, transformam o nome das coisas em personagens do livro “Bat-alguma coisa” e brincam sem estabelecer interatividade com as meninas jogando as peças para fora do monitor. (registro do caderno de campo em 18-2-2014)

No final da atividade do grupo Brincadeiras, em que estavam construindo pipas, as meninas ajudam a limpar e organizar o local no qual iriam em seguida lanchar e os meninos ajudam com má vontade, lentamente. (registro do caderno de campo em 18-2-2014)

Fui convidada a jogar xadrez no grupo de estudos que leva este mesmo nome. Neste dia só havia uma menina e um menino no grupo, mais o educador que mediava a atividade. Bento quis jogar com o educador. Percebi que ele achou que eu seria fraca para jogar com ele quando ele me questionou se eu jogava bem. Respondi que não jogava há algum tempo mas que jogava desde criança e que jogava bem. De alguma forma percebi que o educador sentiu que iria desmotivá-lo se fizesse ele jogar comigo. (registro no caderno de campo em 15-4-2014)

Enquanto estávamos na Assembleia, Marcos veio me mostrar dois bonequinhos de lego, que chamava de cachorro e gato. Depois ele

chamou o gato de leão, e disse que o leão sai para caçar enquanto a leoa cuida dos filhotes. Eu perguntei se não poderia ser o contrário, ele disse que não porque o leão era mais forte. (registro do caderno de campo em 28-4-2014)

Deste modo, podemos considerar que este ambiente é permeado por uma naturalização da ordem das coisas carregadas pelas vivências externas à escola:

A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas como se diz por vezes ao falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (nas casas, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como esquemas de percepção, de pensamento e ação.” (BOURDIEU, 1995, p. 8).

A partir desta percepção, comecei a reparar se as crianças reproduziam estes simbolismos femininos e masculinos nos espaços e tempos escolares. Detive-me aos espaços da escola, tanto externos (ao ar livre como no pátio) quanto internos, a fim de entender como as crianças os exploravam dentro de uma estrutura escolar que preconiza a liberdade, a vontade própria e a autonomia. Em nenhum momento presenciei os professores e as professoras dizerem diretamente sobre o posicionamento dos alunos e das alunas. Não foi estabelecido qualquer critério de categoria de gênero por parte dos educadores e das educadoras como acontece frequentemente nas escolas comuns, como a separação das crianças nas filas entre meninos e meninas, por exemplo.

Portanto, nem durante as reuniões e assembleias, nem nos tempos livres, os educadores e as educadoras estabeleciam como as crianças deveriam se agrupar. Apenas na formação das tutorias, nas quais um(a) educador(a) é responsável pela pesquisa de cada aluno e aluna, os educadores construíam os grupos de forma heterogênea, tanto em relação à idade como ao gênero, na tentativa de formar grupos mistos e multietários.

As crianças, ao se encontrarem cotidianamente na instituição escolar, e ao realizarem juntas as tarefas ou atividades, geravam nas suas relações uma “ordem social emergente” (FERREIRA, 2002), criada por elas próprias ao organizarem as ações coletivas neste contexto, na qual são reinterpretados e ressignificados os outros através das interações.

Ao anotar quantitativamente como meninos e meninas se organizavam, como se agrupavam conforme suas vontades e preferências, pude notar uma separação radical entre os sexos. Durante as rodas nas assembleias, por exemplo, as meninas e os meninos se separavam, sentando em grupos distintos: as meninas ficavam de um lado, em uma metade do círculo de cadeiras, e os meninos de outro.

Quando eu chegava à escola, no início do período, os meninos comumente estavam no andar superior, nos computadores, jogando videogames educativos (jogos e que viabilizavam algum aprendizado, como o Minecraft), e as meninas estavam brincando de casinha, divididas em dois grupos espalhados pela escola. Se as meninas, por vezes, estavam brincando de outras formas, sempre circulando pelos territórios escolares durante o percurso da minha pesquisa, os meninos se encontravam sempre no mesmo espaço, realizando a mesma atividade, no início do período vespertino.

As meninas (de 6 a 21 anos) transitavam pelos ambientes predominantemente masculinos, como a sala dos computadores, mesmo que não interagissem com os meninos. Os meninos mais velhos (12-13 anos) não transitavam comumente pelos territórios. Os meninos mais novos (6-10 anos) transitavam pelos outros ambientes da escola, mas não interagiam sempre com as meninas, permanecendo na maioria das vezes em pares ou trios do mesmo sexo e idade próxima. Esta aproximação unilateral das meninas nas relações com os meninos também foi constatada em grupos de brincadeira de rua observada em trabalho realizado na periferia de Belém (SILVA, PONTESA, SILVA, MAGALHÃES & BICHARA, 2006), e contou com a participação de 668 crianças. Este estudo aponta para a diferença na ocupação do espaço e, a partir daí, a forma como se estabelecem as relações. Neste caso, as meninas também se agrupavam de um lado e os meninos de outro. Mas, apesar do espaço público como a rua ser considerado como predominantemente masculino (ARCHER, 1992), revelou-se que as meninas aproximam-se mais dos meninos, em todas as faixas etárias pesquisadas (1-18 anos), como ocorreu no episódio descrito acima durante minhas observações com a aproximação das meninas no espaço de permanência dos meninos com os videogames educativos.

Na organização da assembleia as cadeiras ficavam dispostas em um círculo no pátio coberto, com uma mesa central composta por duas crianças e um(a) educador(a) que presidiam e organizavam a fala dos participantes. Das 24 assembleias em que estive

presente, em apenas duas houve a participação dos meninos presidindo a mesa juntamente com algum educador ou educadora. Durante as reuniões e assembleias, os meninos saíam para brincar e posicionavam-se pouco com suas críticas e sugestões, com exceção de Bento, um dos meninos mais velhos que articulava bem suas opiniões e sugestões, colocando-se de modo confortável e tranquilo.

As meninas participavam de maneira ativa, expressando suas vontades, seus argumentos, e muitas vezes posicionavam-se de forma agressiva, discutindo com quem discordasse delas no momento, por vezes gritando. Estes comportamentos se modificaram no decorrer do tempo, sendo que as meninas foram incorporando e adquirindo hábitos referentes àquele espaço, conforme participavam na formulação de regras, normas, na construção argumentativa para defenderem seus interesses. Com o tempo, o posicionamento das meninas ganhou segurança e assertividade em suas colocações. Porém, no decorrer dos meses, a participação dos meninos nestes momentos continuou baixa, principalmente quando a pauta era para decidir e conversar sobre rotinas escolares. Os meninos corriam para as cadeiras apenas quando a pauta era sobre decisões em relação a saídas de pesquisa fora da escola. Parece que eles estavam sempre atentos às discussões e resoluções, mas se sentiam motivados a participar somente quando o assunto lhes interessava, com temas ligados a uma suposta diversão ou a assuntos que não pertenciam à esfera educacional.

Carvalho (2001) comenta sobre o difícil equilíbrio que parece existir para os meninos na complexa articulação entre ser percebido como másculo e bom aluno, já que a escola parece exigir características associadas à feminilidade, como a passividade e a disciplina. Há aqueles que desenvolvem a capacidade de equilibrar-se de forma bem-sucedida porque algumas características masculinas na escola parecem ser valorizadas pelos docentes, como as atitudes de coragem perante desafios, ou o comportamento bem humorado, assim como um distanciamento, conforme explica a autora.

Porém, quando os meninos dispõem destas características de forma exagerada, são mal avaliados pelos professores e pelas professoras. Como não há avaliações formais na escola pesquisada, podemos dizer que os comportamentos combatidos não se refletem de modo punitivo em avaliações formais com conceitos negativos dados pelos docentes às crianças. Mas a disposição de um maior tempo livre e, portanto, uma maior

oferta de convivência, propiciava também um maior número de conflitos que, por vezes, eram combatidos pelos docentes.

Portanto, não podemos dizer que a configuração escolar era eminentemente feminina e que devido a isso não havia identificação dos meninos com o coletivo. Parece que neste caso, trata-se de uma construção cultural entre os pares, que se organizavam de forma homogênea em relação ao gênero, demonstrando como as crianças compreendiam que se viam pertencentes a uma dada categoria através de seus interesses, espaços e atividade. Contudo, havia situações de tentativa de desconstrução do modo como as crianças se posicionavam, o que ficou evidente quando um menino novo entrou na escola.

Quando Ricardo (13 anos) entrou na escola, no início do mês de junho, apesar de ser acolhido pelo grupo dos meninos mais velhos (entre 12 e 13 anos), ele foi recebido com entusiasmo também pelas meninas em geral. Na primeira semana da entrada de Ricardo na escola, quando o convidei para brincar de “barra manteiga” comigo e com as meninas no pátio, ele aceitou, levando Bento, outro menino mais velho a brincar junto.

Na primeira oportunidade, Bento arrastou Ricardo da brincadeira e só ficaram as meninas. Naquele momento houve uma tentativa de renegociação de gênero, com novos posicionamentos entre as meninas e os meninos. Parece que o grupo dos meninos mais velhos agia exercendo um efeito controlador que desvalorizava e se afastava do universo feminino (ALMEIDA, 1995).

O efeito controlador citado por Almeida (1995) refere-se à constante manutenção do processo de constituição das identidades masculinas. Este autor investigou as relações entre homens pertencentes a uma aldeia no Alentejo (Portugal), e chamou de masculinidade hegemônica os processos de incorporação inconscientes dos atores sociais que possuem certo modelo de masculinidade, interligada a características como virilidade, agressividade e heterossexualidade, considerando a hierarquização do masculino sobre o feminino.

Parece que havia uma resistência contra a permeabilidade de posicionamentos de gênero entre as crianças da escola que pesquisei, nas brincadeiras e tempos livres quando meninos e meninas não se misturavam o que tratava de reforçar um contínuo trabalho de *fronteiras das relações de gênero* que reforçavam as diferenças entre os

grupos (CORSARO, 2011, p. 182), controle exercido principalmente pelos meninos mais velhos na escola pesquisada.

VI.3 Como meninos ensinam uns aos outros a serem meninos

Chu (2014) relata seu estudo de dois anos com um grupo de meninos na pré-escola até a primeira série. A autora constatou que apesar de cada menino ter sua personalidade e temperamento, eles criavam uma cultura coletiva a partir de fragmentos que recolhiam através de suas experiências.

Para serem aceitos, os meninos observados pela autora, focavam na criação de uma imagem que por vezes tinha um custo alto emocional para ajustar aquilo que eram e sentiam com as expectativas de seus pares. Neste estudo de Judy Y. Chu os meninos evitavam as meninas porque pertenciam a um clube masculino que proibia amizade com elas. A adesão ao clube dependia do grau de aproximação entre os componentes e os membros que não possuíam uma relação estreita utilizavam-se da aproximação com meninas como fatores de proteção e apoio.

Para Nilan (1995), cujo estudo foca as performances de masculinidades e feminilidades de adolescentes australianos do ensino secundário, os garotos se preocupam em estabelecer sua masculinidade aos olhos de outros garotos assim como em estabelecer sua superioridade sobre as meninas. A autora considera ainda que a construção social da identidade é constituída por outros fatores além do gênero, como a classe social, sendo que os adolescentes da classe dominante possuem uma distinção profunda com os adolescentes da classe trabalhadora.

Parece que os meninos da escola que pesquisei ensinavam uns aos outros como ser menino através de negociações para o pertencimento ao grupo, mesmo que através de repreensões. Notei um desses momentos quando eu observava os meninos jogando o videogame educativo e Bento (12 anos) chamou por três vezes Paulo (6 anos) de *bicha* porque ele estava se comportando de maneira cuidadosa no jogo. Paulo reagia dizendo *eu não sou bicha*. Segue abaixo o registro do diário de campo que descreve este momento:

Assim que cheguei os dois meninos mais velhos estavam no andar superior no videogame. Hoje entrou um menino novo na escola, e parece que fará parte do grupo dos meninos mais velhos (disse que tem 13 anos). Um dos meninos mais novos, Paulo, chegou para jogar Minecraft com eles, mas como suas atitudes no jogo são cautelosas, os meninos já o chamaram por três vezes de bicha, rindo, tentam adotar um tom de brincadeira. Paulo não fica ofendido, mas responde “eu não sou bicha”(…). (registro do caderno de campo em 12-5-2014)

Em outros momentos percebi alguns comportamentos que demonstravam a vontade de Paulo em ser aceito pelo grupo dos meninos mais velhos, por exemplo, quando ficava dando risada com Luis durante a assembleia mesmo sob a repreensão dos educadores e educadoras dizendo que eles estavam atrapalhando.

Deste modo, eu percebi que Paulo considerava mais importante ser aceito pelos meninos mais velhos do que pelos professores e professoras. Paulo na maioria das vezes era um menino discreto, calmo. Em uma das conversas informais com os docentes, me disseram que ele morou dois anos em Londres com seus pais e possuía uma postura de curiosidade e interesse pelos conteúdos escolares. Era considerado pelos professores e professoras um aluno aplicado. Talvez por isso os meninos mais velhos gostassem de desdenhar do seu comportamento, associando-o a característica de bom aluno aos estereótipos femininos no contexto escolar. No código de conduta de masculinidade para os meninos desta escola, ser considerado um bom aluno não condizia com as características masculinas almejadas, como por exemplo: ser relapso, desleixado, indiferente às atividades escolares.

Podemos considerar o episódio da entrada do menino novo (Ricardo) na escola também como um exemplo de como os meninos deste grupo ensinou-lhe como ser “um deles”. Como já descrito anteriormente, apesar da vontade de Ricardo de interagir com as meninas, ele logo foi afastado dessa convivência pelos meninos, demonstrando resistência e controle sobre a permeabilidade nas relações entre meninas e meninos.

Esta observação sobre a incidência de controle de atividades masculinas por crianças também foi descrita em *Brincadeiras de meninos, brincadeiras de meninas* realizado por Ana Carvalho; Katharina Beraldo; Fátima Santos e Rosário Ortega (1993) em São Paulo, Recife e Sevilha, cujos dados foram coletados durante o ano de 1991. Este estudo focalizou as percepções de adequação sexual de brincadeiras por crianças dos dois sexos entre as idades de 5, 8 e 10 anos respectivamente.

Apesar das diferenças socioculturais focalizadas por estas pesquisadoras durante o percurso da investigação, as crianças demonstraram um alto grau de estereotipia de gênero ao designarem se as brincadeiras eram para meninos, meninas ou para ambos os sexos, sendo que “lutinha” e “futebol” apresentavam estereotipia masculina forte. As pesquisadoras concluíram que o futebol é visto cada vez mais como uma atividade para ambos os sexos, mas não parece que haja um incentivo semelhante para os meninos no caso das brincadeiras consideradas pelas crianças como de meninas, o que reflete uma pressão maior para os meninos nas tipificações das suas brincadeiras.

VI.4 Fronteiras (im)permeáveis de gênero: as diferentes idades

Na escola estudada, as fronteiras que possuíam maior permeabilidade entre os sexos eram aquelas do grupo dos meninos menores (Paulo, Pedro, Julio e Marcos de 7 a 10 anos), como entre algumas meninas mais novas, neste caso apenas duas (Sissi e Yvana de 6 e 8 anos). Por vezes as meninas compunham um grupo maior, do qual participavam quase todas. Quando elas se ajuntavam desta forma, colocavam-se de forma fechada por vezes até mesmo perante a mim ou aos educadores e educadoras.

Elas circulavam pela escola, com suas brincadeiras, utilizando raramente objetos ou materiais escolares. Observei que havia comumente alguma intriga entre elas, especialmente entre as mais velhas (9-12 anos) e que elas se deslocam quando percebiam que havia algum adulto por perto. A Jaque, uma das meninas mais velha (12 anos), comandava esses deslocamentos e sugeria uma realocação quando percebia a presença de adultos, sabendo que seria seguida pelas demais meninas. Existiam alguns subgrupos entre elas, composto pelas meninas mais novas e mais velhas, sendo que aquelas se aproximavam destas conforme a aceitação da aproximação.

As meninas aceitavam a participação dos meninos durante as atividades livres quando estes se aproximavam. Esta percepção a cerca da formação de grupos entre as crianças foi analisada por Cruz (2012), que relata seu estudo de gênero e culturas infantis analisados em uma escola da cidade de São Paulo na qual ela observou a formação de *clubinhos* como modo das crianças gerirem suas relações, que por vezes funcionavam como agregadores outras como segregadores. A autora optou por observar o momento de recreio devido à menor intervenção dos adultos e percebeu nos clubinhos

a possibilidade de protagonismo da criança que regulamentava a aproximação ou distanciamento entre os sexos, ocorrendo duas situações:

quando as crianças queriam brincar de modo misto, as crianças rompiam a divisão entre os sexos e relativizavam as fronteiras de gênero, podendo brincar de atividades masculinas, neutras, e mais raramente, femininas. Se o objetivo era a separação entre os sexos, o clubinho de mesmo sexo cerrava suas portas para que, no interior dele, as meninas pudessem exercer suas feminilidades e os meninos, suas masculinidades. A forma de organização dos clubinhos mistos ou de mesmo sexo era a alternativa construída pelas crianças a fim de evitar conflitos, fonte de angústia e insatisfação para muitas delas, em um processo de autorregulamentação para gestão de seus próprios interesses. (CRUZ, 2012, pág. 76)

Os meninos aqui estudados, tanto os mais novos como os mais velhos, falavam pouco comigo, interagiam muito entre si, com suas conversas próprias sobre os jogos de videogame ou algo ocorrido dentro da escola. Paulo, Marcos e Claudio (7 a 10 anos) eram os únicos que conversavam e brincavam comigo. Os meninos também se separavam em subgrupos, com uma frequência maior que as meninas, e os mais novos também apresentavam maior abertura na aproximação com os adultos e com as meninas.

Apesar da minha demonstração de interesse pelos jogos que eles animadamente jogavam os meninos mais velhos nunca me convidavam para jogar com eles. Nas poucas vezes que falei com eles, foram diálogos rápidos e informativos, quando eu perguntava sobre alguma rotina ou horário de estudo da escola para tentar uma aproximação. Apenas Ricardo (13 anos), o menino do grupo dos mais velhos que tinha entrado em junho na escola, participou uma vez da brincadeira que sugeri no pátio, junto às meninas, chamada de barra manteiga. Mas as meninas, principalmente Yvana, uma das mais caladas e tímidas, e Jaque, por vezes ficavam próximas a eles quando estavam jogando e interagiam por meio de conversas sobre o jogo.

Quando brincavam na árvore do pátio, escalando-a, também ocorriam momentos de interação dos meninos com as meninas em geral. Porém, eu percebia que entre eles e as meninas mais velhas havia uma espécie de competição, que ficava aparente no momento de escalada da árvore, quando um queria subir mais alto que o outro. As meninas não demonstravam receio em atingir níveis mais elevados e topavam a

brincadeira também subindo o mais alto que conseguiam. Talvez possa afirmar que durante os tempos livres, as atividades mistas estavam organizadas de forma competitiva entre meninos e meninas, o que parece impulsionar uma atuação mais engajada do que nos demais momentos, quando as brincadeiras eram pacíficas.

Prado (2009), contrapondo-se a determinadas concepções de infância com divisões etapistas e seriadas, ou pressupostos que dizem que crianças maiores e menores não sabem brincar juntas, ou que as crianças maiores machucam as mais novas, conta sobre a transgressão etária que as crianças de uma creche realizavam. As crianças interagiam umas com as outras e suas experimentações criavam novas disputas, alianças, descobertas que aquela pesquisa revelou e que se intensificavam e diversificavam no interior do contexto estudado.

Da mesma forma, a escola democrática privada investigada por mim, além de proporcionar esta interação, motivava as trocas de experiências tanto nos momentos livres como nos grupos de estudo, com grupos de alunos e alunas de variadas idades. Observei que além de proporcionar uma relação enriquecedora, as crianças mais novas admiravam as mais velhas, e muitas vezes, aprendiam mais entre si que com os adultos e educadores(as).

Durante os grupos de estudo, as crianças mais novas procuravam a ajuda das crianças mais velhas para tirarem suas dúvidas. Apenas Yvana e Paulo procuraram meu auxílio em alguns momentos. Jaque e Luzia também aceitaram minha colaboração durante uma atividade educativa, mas notei que minha presença transitava entre a de uma colega e a de uma educadora quando elas conversavam comigo sobre assuntos pessoais, e quando me pediam para ajuda-las a traçar com a régua as linhas que precisavam desenhar em alguma atividade.

VI.5 Fronteiras permeáveis de gênero e a invisibilidade

Algumas crianças da escola possuíam uma maior facilidade e desenvoltura para transitarem por entre grupos homólogos e heterogêneos, de meninos e meninas. Percebi que comumente esta permeabilidade ocorria aliada à invisibilidade das meninas quietas e tímidas, que manifestavam pouco suas opiniões por meio da fala. Tanto Yvana (8 anos) e, Sissi (6 anos) como Miriam (9 anos), possuíam essas características e, além

disso, não pertenciam efetivamente aos grupos fechados dos meninos ou das meninas. Sequer possuíam amigos ou amigas mais próximos a elas.

Talvez os grupos não tenham acolhido essas crianças integralmente, como também há a possibilidade de que elas não tenham demonstrado interesse. Acredito que as interações sejam um processo de ‘mão dupla’, e que o resultado disto seja o turismo dessas crianças por todos os grupos da escola, sem permitirem um aprofundamento das relações.

Penna (2009) analisou 33 alunos e alunas da 4ª série do ciclo I – Ensino Fundamental, observando estratégias e dinâmicas de como os alunos e as alunas se tornavam mais ou menos visíveis ao olhar da professora, em sala de aula. Dentro da heterogeneidade encontrada pela pesquisadora, concluiu-se que havia dois grupos considerados invisíveis pela professora: os alunos e as alunas medianos que devido a timidez não expressavam perguntas ou comentários sobre as aulas e, um outro grupo, de meninas especificamente, que além de dispor das características anteriores também eram vistas pela professora como alunas com baixo potencial para alcançarem “sucesso” escolar.

Nos dois grupos, Penna (2009) coloca como característica comum o sentimento de vergonha e medo como causadores das estratégias de invisibilidade, e também, associa essa característica ao discurso escolar que valoriza a criança que não dá trabalho ou que mantêm um bom rendimento, considerando assim a invisibilidade em parte como uma produção da escola.

Estamos considerando as relações entre pares neste momento de análise da minha pesquisa e sequer podemos afirmar que na escola democrática existam valores como os preconizados por Penna (2009), porém podemos considerar que a timidez e a não adequação ao grupo sejam a intersecção entre as pesquisas.

Na escola democrática há uma valorização intensa da atitude e comportamento participativos das crianças, e talvez, Yvana, Sissi e Miriam não estivessem preparadas para esta exposição, não sentissem vontade de colocar suas opiniões ou não se sentissem confortáveis para isto.

Observei que Yvana e Sissi, que eram mais quietas e tímidas, silenciavam e não apareciam também quando estavam nos grupos de estudo, o que poderia se relacionar

às suas dificuldades de aprendizagem. Assuas estratégias de invisibilidades podem ser utilizadas como mecanismos de defesa, proteção, segredo e silêncio (ORLANDI, 1997).

Mesmo nos momentos de tutoria nos quais havia a necessidade de que cada aluno e aluna dissesse o que aprendeu na semana anterior e sendo sua fala requisitada pelo educador ou educadora, Yvana e Sissi recusavam-se a falar, não apresentando ao grupo e aos professores e às professoras o que pesquisavam ou estudavam.

Penso que vergonha e medo, silêncio e retraimento, estão relacionados com jogos de poder que privilegiam alguns comportamentos em detrimentos de outros. Se todo processo de aprendizagem é interacional, ele determina tanto as possibilidades de aprendizagem dos alunos e alunas quanto as condições de ensino do professor e da professora (SIROTA, 1994).

Apesar de não ter perguntado diretamente às meninas se elas gostariam de participar mais, posso afirmar que o seu silêncio se deve, de um lado, às suas dificuldades de aprendizagem, de outro lado, se deve a sentimentos de timidez e vergonha. Também podemos associar os comportamentos de Yvana e Sissi a um signo feminino, como a quietude e a discrição, se contrapondo a um comportamento com características mais masculinas como no grupo das meninas que são expansivas e agressivas.

É interessante lembrar que essas eram as meninas que mais frequentemente interagiam com os meninos, porém, ao aceitar somente a aproximação de meninas quietas e submissas, o grupo de meninos atuava na manutenção de uma ordem: da representação de feminilidade passiva. Yvana e Sissi aceitavam a proximidade como espectadoras das ações dos meninos, e os meninos em contrapartida permitiam a proximidade devido à invisibilidade das meninas. Os dois grupos permaneciam em uma zona de conforto, da qual parecia que não queriam sair.

VI.6 “O que você está fazendo aqui?”- o entrecruzamento de cor e classe

Geralmente quando falamos sobre raça no Brasil associamos à população negra (preta e parda) nos referindo à história e cultura afrodescendente. Não quero me estender na discussão racial me remetendo à história, à sociedade e às relações entre raças porque este não é o foco deste trabalho.

Porém, não havia a possibilidade desta passagem ficar submersa, pois ao considerar as relações de gênero das crianças também incluo categorias como cor e classe para compreender que as desigualdades de poder estão relacionadas neste entrecruzamento (SCOTT, 1995). Ademais, segundo Alves (2012), a categoria raça é um conceito equivocado, sustentado por ideologias racistas. Racismo este que atribui às pessoas de cor branca posições de privilégio em detrimento das pessoas de cor preta e parda.

Portanto, a classificação racial é subjetiva porque categorizamos as pessoas a partir dos nossos olhares, que são subjetivos, por vezes carregados por concepções preconceituosas advindas das posições que brancos e negros ocupam na nossa sociedade.

Sendo assim, sigo com um registro cuja categorização foi realizada a partir do meu olhar subjetivo em relação à cor das crianças e sua influência nas relações entre pares. Para esta classificação utilizei as categorias de cor do IBGE. Não tive a oportunidade de perguntar a cada estudante qual eram suas cores e também não me senti à vontade para levar adiante este questionamento, pois não possuía a autorização dos pais e mães para isto. Nos registros escolares também não há indicação desta informação.

Percebi um caso particular de diferenciação por gênero e cor na interação entre as meninas, em particular com Miriam (9 anos). Quando fui apresentada a ela, Miriam me olhou dos pés à cabeça e perguntou o que eu estava fazendo ali (diário de campo em 17-2-2014). Apesar do estranhamento com sua atitude, expliquei que estava fazendo uma pesquisa sobre meninos e meninas e por isso iria frequentar o ambiente nos próximos meses. Assim que ela se afastou, um dos educadores, percebendo meu estranhamento, me disse que ela era assim mesmo.

Durante as assembleias, Miriam apresentava uma fala que misturava timidez e agressividade, colocando suas ideias e pensamentos de forma confusa, por vezes levantando a voz quando contrariada e na maioria das vezes ficando em silêncio. Em muitos momentos propunha alguma atividade extraescolar para angariar ajuda financeira para a escola, como montar uma barraquinha de sucos no portão de entrada por exemplo.

Estas ideias nunca seguiram adiante porque Miriam não conseguia a parceria com outra criança da escola para este intento. Algum tempo depois, em conversa informal com os docentes, soube que Miriam tinha bolsa integral da escola, sendo do conhecimento dos estudantes, e por isso, segundo eles, talvez ela sentisse vontade de tentar ajudar financeiramente a escola de alguma forma. Comumente Miriam, a única menina de cor parda e cabelo crespo na escola, se isolava de todo o grupo, permanecendo em alguma das salas da escola a portas fechadas.

Quando a encontrava nessa situação, procurei estabelecer um diálogo ao entrar nos ambientes com a desculpa de guardar ou pegar algum objeto e Miriam sempre se dirigiu a mim de forma tranquila. Mas quando sugeria que me acompanhasse para nos aproximarmos das crianças ela preferia continuar com a atividade que estava fazendo, geralmente ao computador, nas redes sociais. Percebi que estas dificuldades de interação estavam marcadas por diferenças de status social e de poder.

Mesmo em momentos nos quais Miriam participava de atividades dos grupos de estudos, comumente era alijada e repudiada pelas outras meninas, que quando questionadas, ofereciam as mais variadas desculpas para não incluí-la na organização das atividades.

Nos momentos em que estas situações ocorreram na minha presença, nenhum educador ou educadora seguiu com alguma intervenção. No cotidiano escolar, o silêncio a respeito das desigualdades parecia ser consequência de um incômodo sobre o assunto. Muito além de xingamentos ou ofensas, o racismo se manifestava de forma velada, não verbal, através dos olhares, dos gestos, das recusas e da indiferença.

Guizzo e Felipe (2011), apoiados pelos Estudos de Gênero, Cultura e Cultura Visual sob a perspectiva pós-estruturalista, consideram que “nossas identidades são forjadas e formadas pela cultura, pela disputa constante de poder” (p. 2). Em uma escola pública municipal de Esteio/ RS, as pesquisadoras perceberam que, para as crianças, ser branco(a) e rico(a) era uma marca identitária positiva. Esta prerrogativa foi encontrada através da percepção sobre o que elas consideravam belo(a):

Certo dia, resolvemos lançar a seguinte questão: o que vocês consideram ser uma pessoa bonita? A partir dessa questão, as opiniões colocadas foram: Aline: [...] precisa ser branca e rica. Sabrina: [...] uma pessoa bonita tem que ter casa com piscina. Gabriele: [...] precisa

ser arrumada, para ninguém falar dela. (Trechos de falas emergidas em Roda de Conversa, 05.12.2007) (GUIZZO e FELIPE, 2011, p. 76)

As autoras perceberam que as questões de classe apareceram fortemente na pesquisa com essas crianças, durante a exclusão ou inclusão nas brincadeiras, nas falas e comportamentos. Apesar de tentarem desconstruir, através de conversas, essas posturas entre as crianças, Guizzo e Felipe (2011) afirmam que este é um processo lento em detrimento das normas veiculadas constantemente, valorizando principalmente o homem, branco, jovem, de classe média e heterossexual em detrimento de outras categorias que se atrelam aos “outros”, aos “diferentes”.

Após o semestre em que realizei a pesquisa de campo, refletindo sobre Miriam e suas interações escolares, percebi que estava ignorando Luis (12 anos) ao não considerá-lo também como um aluno pardo, que compartilhava das mesmas características físicas de Miriam. Luis, não era bolsista da escola e tinha um entrosamento positivo com os meninos mais velhos.

A partir desta percepção, compreendi que a categoria de cor, neste ambiente, estava intrinsicamente relacionada à categoria de pertencimento socioeconômico. A diferença de integração entre Luis e Miriam estava marcada pela relação de classes. Luis estava sempre acompanhado por seus amigos, tanto nos momentos livres como durante as atividades direcionadas. Bento (12 anos) era seu amigo mais próximo e eles tomavam lanche juntos na maioria das vezes, mas Luis também era procurado pelos meninos menores, principalmente por Paulo (6 anos), que se aproximava fazendo algumas palhaçadas para agradá-lo. Miriam estava sozinha na maioria dos momentos que estive presente e não possuía uma amiga mais próxima, apesar de gostar muito da Jaque (12 anos). Ouvi poucas vezes a sua voz e sua presença era tratada com indiferença entre seus pares.

Observei que a escola pode ser um local de importantes aprendizagens, que pode interferir e transformar ou reforçar e aprofundar representações constituídas em outras instâncias sociais. Segundo Willinsky (1998), nas instituições escolares podemos aprender e ampliar o entendimento sobre a diferença ou a discriminar da maneira mais inocente e confiante possível.

Carvalho (2009) trata da análise de dados empíricos ao articular gênero, raça e classe em classes de nove professoras em diferentes escolas públicas de São Paulo. Além de perceber que os meninos negros e de baixa renda estavam recebendo conceitos negativos por parte das professoras devido a comportamentos considerados incorretos pela escola e pelas professoras, a pesquisadora diz que

para entender as relações de gênero nas escolas, é necessário reafirmar que a construção de masculinidades e feminilidades entre crianças e jovens está longe da simples aprendizagem de normas únicas, sendo um processo com múltiplos caminhos, influenciados por classe, culturas, raça, e etnia; e que produz diversos resultados. Trata-se de encontros complexos entre crianças em desenvolvimento com uma instituição poderosa, mas ela mesma dividida, múltipla e em constante transformação, num processo nem sempre coincidente com outras dinâmicas sociais ou as histórias de outras instituições. (p. 864).

Na escola que investiguei, a dinâmica das relações de gênero estava marcada pelas desigualdades de classe e raça, nas interações cotidianas entre as próprias crianças, como pude observar no que tange a Miriam.

VI.7 Os Grupos de Estudo: conteúdos ocultos

Os Grupos de Estudos partiam de temas sugeridos pelos alunos e pelas alunas, que votavam entre si segundo seus interesses em estudar determinados temas. Os temas aceitos eram aqueles que fechavam um grupo de pelo menos dois estudantes (mas existiam exceções, e acontecia de se compor um tema de estudo para apenas um integrante quando o(a) educador(a) percebia que este tinha muito interesse em estudar algum assunto específico, mas não havia a adesão de outros colegas).

Alguns temas que avançaram foram: Ameríndios (que posteriormente avançou para América Latina); Minecraft (atividades de matemática e construção civil na forma de jogos através de um site na internet); Teatro; Casinha (atividade pré-alfabetizadora na qual as crianças nomeavam os objetos que uma casa contém, mas nomeavam também os objetos da escola colocando plaquinhas de cartolina); Misturas e química (as crianças realizavam receitas na cozinha da escola); Alimentos restritos (estudo sobre alimentação

saudável); Vulcões (estudo da localização e do processo químico que ocorre em seu interior); Xadrez (jogos e estratégias).

Registrei em meu smartphone a quantidade de meninas e de meninos em cada grupo que se formava. Passados alguns meses, observei que na maioria das vezes havia maior número de meninos estudando temas das ciências exatas e biológicas e meninas que estudavam temas da área de humanas. Constatei isto ao realizar um levantamento sobre a quantidade de meninas e meninos separando os grupos de estudo nas categorias de área citadas acima.

Por meio do questionário sócio-econômico-cultural realizado com os pais e mães durante o percurso da pesquisa, constatou-se que os pais tinham em sua maioria profissões de áreas científicas, técnicas e tecnológicas como engenheiros, designers gráficos, neurocientistas, eletricitas, enquanto as mães possuíam profissões da área de artes e humanidades como jornalistas, atrizes e escritoras, pedagogas, fotógrafas e psicólogas.

Em uma análise prévia, podemos dizer que as crianças reproduziam até certo ponto uma divisão nas escolhas dos temas de estudo em relação às profissões de seus pais e mães, associando-os a posicionamentos de gênero. Além desta percepção, a influência da separação dos grupos em meninas e meninos é refletida nos gostos e hábitos comuns produzidos, que levam às preferências por temas e assuntos de pesquisa e estudo com determinações de gênero relevantes.

Um estudo publicado em 2010, cujo tema é *Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso - enunciados sobre mulheres, homens e matemática* (SOUZA e FONSECA, 2010), diz sobre estudos científicos como a matemática continuar sendo relacionada ao universo masculino, assim como a dificuldade frente à matemática presente no universo feminino, noção esta derivada de que o pensamento racional é próprio do homem, assim como a irracionalidade seria da mulher. As autoras afirmam que o espaço escolar é comumente um lugar de produção de identidades hegemônicas e propõem uma discussão sobre as relações de gênero e a matemática, assim como os discursos que permeiam estas práticas, com a finalidade de desconstruir essas subjetividades,

contra o que nos ata a nós mesmas e a nós mesmos; contra o que nos aprisiona; contra os modos como temos sido constantemente capturadas e capturados, em nossa própria história, por tantas verdades que não cansam de se produzir e de nos convocar a nos produzirmos” (SOUZA; FONSECA, 2010, p.138).

Essas autoras entendem que as relações homem/ mulher/ matemática são produzidas discursivamente na prática social, e que sua problematização está em falar sobre que produção científica é essa a que nos referimos. Elas trazem acontecimentos captados em situações cotidianas de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos pertencentes a uma associação de catadores(as) de materiais recicláveis nas quais, por diversas vezes, o enunciado da superioridade masculina para as contas, considerada natural e universal, circula também nas falas femininas.

Constatei esta mesma afirmação durante uma atividade em que ajudei duas meninas a produzirem suas linhas do tempo para o grupo de estudos do “Eu”. A atividade tratava do registro de cada ano de vida de cada uma e em seguida algumas descrições sobre acontecimentos considerados por elas relevantes. Para cada ano, a educadora pediu que colocássemos treze centímetros de distância.

No momento de ajuda-las, propus que tentássemos multiplicar os treze centímetros pela idade de cada uma, obtendo assim o tamanho integral da linha do tempo para desenhá-la e dividi-la, posteriormente. Nenhuma das meninas tentou calcular a operação proposta, e disseram que não eram boas em cálculos na escola, o que demonstrou insegurança em apresentar um resultado errado, já que a sugestão foi proposta como uma brincadeira.

Porém, é também considerável a participação das crianças em grupos que fogem àquela perspectiva bipolar entre masculino e feminino. Ao ler minhas anotações no caderno de campo percebi que, apesar de não haver equilíbrio na quantidade de meninos e meninas em determinados grupos de estudo, ainda assim havia uma proporção importante de meninos interessados em assuntos mais humanísticos ou de meninas em temáticas científicas.

Se as crianças são influenciadas pela sociedade e cultura das quais são membros, elas também contribuem ativamente para a mudança social, como diz Corsaro (2009). Ademais, essas duas dimensões não estão desconectadas, pois a “ordem social se infiltra

pela extensão viva da ação do homem para assumir força de lei, mas esse processo nunca está acabado” (LE BRETON, 2007, p. 9).

Os grupos de estudos (GE) durante o mês de março ficaram organizados da seguinte forma:

Literatura Marginal Conhecer autores periféricos	Ameríndios Conhecer os povos e cultura da América Latina	Explorando a química Misturas de ingredientes e receitas caseiras	Pandemic Jogo sobre as doenças e seus sintomas	Minecraft Jogo e aprendizado de matemática e ciências naturais	Eu Pesquisas e compartilhar histórias pessoais familiares
<i>7 meninas 1 menino</i>	<i>5 meninas 1 menino</i>	<i>6 meninas 3 meninos</i>	<i>3 meninos</i>	<i>5 meninos</i>	<i>8 meninas 5 meninos</i>
Dar nome aos burros Pesquisar a origem e os significados dos nomes	Alimentos restritos Estudar o valor nutritivo dos alimentos	Vulcões Como surgem e entram em erupção, com construção de maquete	Xadrez Regras e aprimoramento de estratégias	Água Estudo de onde vem, seu ciclo natural e quanto custa	Simpsons Análise das críticas sociais contidas neste desenho animado
<i>1 menino 2 meninas</i>	<i>4 meninas</i>	<i>6 meninas 4 meninos</i>	<i>3 meninas 1 menino</i>	<i>6 meninas 2 meninos</i>	<i>2 meninas 4 meninos</i>

VI.8 O uso do celular para registros fotográficos

Quando iniciei meus registros no bloco de notas do smartphone não havia a intenção de também utilizar outro recurso que este aparato digital disponibiliza, a câmera fotográfica como mais um instrumento de pesquisa.

Contudo, assim que as crianças começaram a se aproximar e se sentiram confiantes e cúmplices comigo, comumente tinham grande interesse em pegar o aparelho que estava em minhas mãos e, quando possível e sob minha permissão, tiravam fotografias. Se na investigação participativa com crianças é indispensável considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos (SARMENTO, SOARES e TOMÁS, 2005), que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, considereei produtiva

esta estratégia de utilizar outros recursos metodológicos, plurais e criativos, de modo que conduzisse a transformar o silenciamento das crianças no direito consentido à afirmação de opinião.

As fotos registradas pelas meninas muitas vezes foram de si mesmas, os autorretratos que hoje receberam o nome de *selfies*. Este termo foi incluído em 2013 pelo dicionário Oxford devido à alta em seu uso. Não localizei nenhum trabalho científico brasileiro sobre esta nova forma de apropriação de imagens, mas circulou em algumas fontes jornalísticas atuais que há um grupo de pesquisadores de vários países que, impulsionados pelo sucesso dos autorretratos, passaram a investigar as fotos publicadas em uma rede social de fotografias chamada *Instagram*, a partir de cinco grandes cidades mundiais como São Paulo, para entender como este fenômeno ocorre em diferentes categorias, como por sexo e idade por exemplo.

Os resultados desta pesquisa encontra-se em um site chamado Selfiecity e demonstram que as mulheres têm maior tendência aos autorretratos (segundo estes dados, 65,4% dos *selfies* na cidade de São Paulo são de mulheres).

Durante todo o percurso da minha pesquisa de campo, houve grande de interesse das meninas pelo registro fotográfico. Das 12 meninas da escola, apenas três não interagiram no momento das fotos, mas dos nove meninos, apenas dois participaram do momento dos registros de *selfies*. Elas tanto faziam os chamados *selfies* como fotografavam o grupo sob seu ponto de vista. Quanto aos meninos, além de não demonstrarem interesse, alguns deles deixavam claro que não gostavam de serem retratados, nem mesmo quando a fotografia servia para registro escolar.

Talvez, possamos aliar a este quadro também o modo que meninas e meninos se apropriavam e utilizavam os computadores, por um lado estes apenas o utilizavam para jogos e por outro, as meninas o usavam para verificarem suas páginas nas redes sociais. Em uma primeira análise, evidencia-se uma preocupação estética feminina na utilização das suas fotos e publicações, assim como a aceitação e confirmação daquilo que pretendem exteriorizar. Há uma tendência à valorização estética das meninas e mulheres na atualidade e isto fica evidente em um dos momentos em que conversei com as meninas:

Quando cheguei a reunião estava prestes a começar e então resolvi ficar no pátio da escola, onde algumas meninas estavam brincando. Uma que estava no balanço me disse que descobriu que eu estava namorando com um dos professores da escola. A outra menina disse que conhecia a namorada dele e não era eu, mas que era bonita também. A menina do balanço disse que a namorada de um outro educador era “estragada” e foi repreendida por uma das professoras. (registro no caderno de campo em 23-6-2014)

Posso afirmar que esta preocupação estava comumente presente nas meninas mais velhas, que me perguntavam de onde eram minhas roupas ou me dirigiam elogios relativos à estética. Na civilização atual há um bombardeio de uma profusão de imagens através de variadas mídias digitais que podem ser problematizadas através do uso da linguagem da imagem, pois ela está carregada de valores, ideias e emoções (LIBÂNEO, 2001).

No Brasil, desde a década de 1980, vem ocorrendo um uso cada vez maior da linguagem fotográfica em diversas áreas (BORGES, 2004). Para além de usos em propagandas, televisão, revistas e internet, é uma linguagem atrelada à representação e à auto representação de grupos culturais. Mais recentemente, democratização da fotografia com o uso doméstico massificado possibilita hoje à criança ser protagonista do registro e não somente como objeto captado pelo olhar adulto, na unidade familiar ou escolar.

No ambiente escolar, considerar a participação das crianças na pesquisa é considerá-la “elemento válido do processo, com voz e opinião a respeito do mesmo” (SARMENTO, SOARES e TOMÁS, 2005). Para a Sociologia da Infância, ao se procurar ouvir a voz das crianças, assume-se que elas são seres sociais plenos, com competência para revelarem as realidades sociais onde se inserem a partir de suas interpretações.

É necessário que o pesquisador ou a pesquisadora fiquem atentos para a multiplicidade de vozes infantis a fim de compreendê-las de fato. Para isto, há que se atentar para a diversidade da infância, decorrente das diferenças como gênero, idade, etnia, classe, recusando-se a fixar olhares uniformizadores. Por isso, considero relevante que das 12 meninas da escola, apenas três não interagiram no momento das fotos (Yvana, Carol e Miriam), e dos nove meninos, apenas dois participaram do momento dos registros de *selfies* (Marcos e Claudio).

Apesar de concordar que “a participação não é uma campanha política que coloca as crianças em primeiro lugar, tal como propõem os teóricos da libertação, mas sim um processo de construção de uma sociedade inclusiva para os cidadãos mais novos” (MILNE, 1996, p. 41), eu considero política a investigação participativa com crianças em um espaço onde elas estão presentes e suas ações são valorizadas, sendo mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância (HERON, 1996). A decisão em emprestar meu smartphone para os registros das crianças foi uma atitude consciente em considerar um equilíbrio mutuamente possível de autonomia.

Apesar da vaidade presente no interesse pelos autorretratos das meninas mais velhas, acredito que as fotos tiradas quase que unicamente pelas meninas em geral podem ser interpretadas como expressão de sua apropriação do espaço escolar, do sentir-se parte integrante daquele grupo social, elemento mais frágil no caso dos meninos. Fotografarem-se a si mesmas e ao grupo dentro do espaço escolar era também uma indicação de um sentimento de pertença, de identificação com aquele espaço.

Esta relação diferenciada com o espaço e o grupo foram evidenciados não somente nestes episódios de registro de imagens como durante as participações ativas em assembleias e reuniões, como já citadas anteriormente. “As fotos não apenas sinalizam para os valores com que representamos a instituição, como apresentam os afetos que nos envolvem e envolvem a própria escola”, dizem Barros, Cortes e Bastos (2003, pág. 120) em estudo sobre a prática discursiva do olhar a partir da interpretação de imagens e do registro fotográfico de crianças.

Assim, o enfoque destas fotos, descontraído e menos policiado pelos valores institucionais, fala de outra escola, percebida de forma peculiar por cada menina e pelo modo como elas a (re)significavam, apresentando um olhar distinto do olhar adulto.

VI.9 A fala das crianças na análise de uma imagem

Durante um dos períodos, um dos educadores sugeriu realizarmos uma atividade com as crianças na qual ele iria apresentar uma imagem para discussão. Este educador se propôs a fazer esta atividade com o objetivo de me ajudar, na tentativa de me oferecer mais um recurso para minha pesquisa. Logo após o meu aceite, fomos com cinco meninas e três meninos a um parque próximo à escola, logo após a assembleia ocorrer.

Ao chegarmos ao local, o educador propôs sentarmos em círculo para analisar uma foto que ele havia levado. De mão em mão, a imagem do filho do educador circulou. O menino estava carregando uma boneca, e sorria. Assim que todos observaram a foto, que retornou ao educador, este perguntou o que as crianças achavam daquilo.

No início, com discursos parecidos, meninas e meninos disseram “não acharem nada de mais” (registros do caderno de campo em 2-6-2014), que “não tinha mais essa de ter brinquedos de meninos e de meninas”, e que “era normal hoje em dia meninos brincarem com brinquedos de meninas e vice versa”. Mas em dado momento, uma das meninas comentou que “pensando bem, é mais fácil menina brincar com brinquedo de menino ou usar roupas pretas, azuis, do que menino usar rosa”, disse “inclusive menino fica horrível de rosa”. Perguntei por que e ela não soube me responder. Um dos meninos disse que concordava com seu ponto de vista.

Procurei neste momento não anotar as falas das crianças porque, como o grupo era pequeno, talvez essa atitude pudesse inibi-las ou não deixa-las à vontade. Como também não possuía permissão para gravar estas vozes, fiquei atenta a todas as reações e falas e após uma hora anotei esta experiência no caderno de campo. Abaixo segue o registro deste dia:

Após a assembleia, um dos educadores me sugeriu que eu fosse ao parque com ele e sua turma para analisarmos uma foto em que seu filho aparecia segurando uma boneca. Ele deixou explícito que tinha como intuito cooperar com a minha pesquisa. Fiquei feliz com este interesse dele e concordei em participar, como ouvinte pois não pretendi estabelecer com as crianças uma posição de educadora. Seguimos caminho ao parque, ao lado da escola, com 5 meninas e 2 meninos. Ao chegarmos ao local, sentamos em roda e o professor explicou que iria mostrar uma foto às crianças e gostaria de ouvir depois seus comentários a respeito dela. As crianças começaram dizendo que não achavam nada demais aquilo. Talvez minha presença tenha influenciado na fala inicial das crianças pois elas sabem que estou pesquisando as relações entre meninos e meninas. Passado este primeiro momento, as crianças começaram a ter falas mais espontâneas. Luiza disse que achava mais fácil menina brincar com brinquedos de meninos ou usar roupas azuis, preta, do que os meninos vestirem rosa. Ricardo concordou com ela. (registro no caderno de campo em 2-6-2014)

É possível que neste episódio, o início das falas das crianças tenha sido influenciado pela minha presença, pois as crianças sabiam que eu estava na escola observando as relações entre meninos e meninas. Portanto, tentaram mostrar o que sabiam sobre o assunto, de que forma entendiam que seria o caminho justo a ser seguido.

Sendo assim, a importância destas primeiras falas está na observação das informações que essas crianças incorporaram socialmente, e indica que as crianças pertencem a famílias progressistas que buscam relações mais igualitárias entre homens e mulheres, nas quais não deveria haver recriminação ou julgamento por causa de suas escolhas e vontades. Alguns citaram experiências próprias, dizendo sobre seus brinquedos e brincadeiras na casa dos avós, com seus primos, e que, nestas ocasiões, os meninos participavam das brincadeiras com as meninas e vice versa.

No segundo momento das falas das crianças, no qual uma das meninas confessa sua sensação de que é mais fácil para uma menina adentrar no universo dos meninos, fica explícito seu depoimento de acordo com suas experiências pessoais. Mas, quando esta fala obtém apoio de outras crianças, inclusive de um dos meninos, isto demonstra que essa experiência talvez possa fazer parte do universo escolar, familiar e coletivo delas.

A análise da fala das crianças parte da premissa de que na linguagem há um reflexo da construção de realidade, através da qual criamos as representações. A linguagem é um canal que constitui as relações sociais, o mundo social e as identidades. Ao pensar no discurso como uma prática social, constantemente construído, sua análise busca verificar o modo como os processos sociais participam na manutenção ou modificação das estruturas de opressão (NOGUEIRA, NEVES e BARBOSA, 2005).

Scott (1994) diz que os significados dos conceitos não estão fixos na cultura, mas são dinâmicos e estão em fluxo nos processos conflitivos, nas maneiras em que os conceitos de gênero ganham aparência de fixidez ou contestação, no jogo de forças presentes na sua construção. Segundo a autora, as palavras, as ideias e as coisas que elas significam têm uma história (1995). A História está em constante transformação, impulsionada pelos movimentos sociais que engendram novas ordens e que revisam uma determinada organização, reconstruindo as relações sociais.

Talvez as mudanças do papel social das mulheres ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas pelos movimentos feministas, com as mulheres assumindo postos, atividades e comportamentos antes pertencentes apenas ao universo masculino, tenham proporcionado a representação do universo feminino mais flexível como demonstrado na conversa do grupo citado acima, quando a menina desabafa que é mais fácil a menina utilizar brinquedos e cores de meninos.

As falas das crianças sobre a imagem do menino brincando com uma boneca indicam que as representações dos sexos não estão mais marcadas por padrões sexistas rígidos, mas parece que ainda não encontram validação na ação concreta de meninos e meninas. Essa indicação é corroborada pelas observações que realizei das relações de conflito, e mesmo relações espontâneas nas quais há uma aproximação ou distanciamento condicionados a práticas, com identificações e reconhecimentos. Em outras situações parece que essas crianças não romperam completamente com paradigmas tradicionais, construídos historicamente e socialmente sobre os padrões feminino e masculino, embora também sejam perceptíveis rupturas e inovações.

VI.10 O gênero nas relações entre adultos e crianças

Após realizar as análises das relações das crianças, percebi que estava deixando de considerar a relação das crianças com os adultos da escola. Retomo aqui a descrição de alguns momentos já analisados para apontar as aproximações e distanciamentos que ocorriam com os outros adultos da escola sob a influência do gênero e da diferença geracional.

Se traçarmos uma linha decrescente de aproximação entre as diferentes idades e gênero, posso afirmar que as meninas, mais novas e mais velhas, eram mais próximas a mim do que os meninos mais novos, assim como estes eram mais próximos a mim do que os meninos mais velhos. Em nenhum momento consegui conversar com Bento, Luis e Ricardo (12 e 13 anos). Luzia (9 anos) foi a primeira menina a se aproximar de mim, assim como Paula (12 anos), que saiu da escola no final do mês de abril. Paulo (6 anos) não se aproximava propositalmente mais conversava comigo quando estávamos próximos. Tanto Marcos (10 anos) quanto Claudio (10 anos) foram meninos que permaneceram próximos a mim por todo o período em que estive presente. Claudio até

acabou desenvolvendo um laço afetivo e sentia ciúmes quando eu brincava com outras crianças.

Com Carol (21 anos) houve uma identificação rápida. Ela sorria quando me via, me chamava por colega, me perguntava opinião sobre assuntos pessoais e me convidava para estar por perto talvez porque tínhamos a mesma altura e isto significasse uma idade próxima entre nós. Sissi (6 anos) e suas duas irmãs gêmeas, Mariana e Julia (8 anos) se aproximaram paulatinamente, mas após a familiarização, brincamos bastante juntas. Jaque (12 anos) elogiava minhas roupas e queria conversar sobre moda.

Em alguns momentos durante as brincadeiras, as crianças me elegiam para assumir o personagem de mãe. A posição que eu ocupava de mulher adulta nunca foi anulada pelas crianças, especialmente quando convinha lançar mão desta característica para fazer valer suas brincadeiras. Porém, ao não estabelecer um papel hierárquico de educadora, percebia que isto trazia uma maior intimidade, amizade e cumplicidade com as crianças durante o percurso de pesquisa do que quando ocupava minha atividade docente nas escolas que lecionei.

De forma semelhante, apenas os meninos mais velhos evitavam se aproximar das educadoras da escola. Eles elegiam um dos educadores da escola, que aplicava temas mais científicos nos grupos de estudo, para uma maior aproximação e tinham menos proximidade com os outros docentes. As crianças mais novas, independente do sexo, tinham uma relação próxima tanto com os professores como com as professoras da escola. As meninas mais velhas também se relacionavam bem com todos os docentes.

A reprodução de alguns estereótipos femininos e masculinos acontecia sem a percepção dos educadores e educadoras, sendo possível que esta mensagem fosse transmitida de forma subliminar às crianças. Na divisão dos conteúdos dos grupos de estudo, repetidas vezes as professoras se dedicavam aos grupos cujos temas seguiam em direção à área de humanas, como nos grupos de estudo Casinha e Eu (atividades alfabetizadoras), assim como os professores apresentavam com maior frequência temas relacionados à área científica, como Astronomia e Jogos de Estratégia.

Como dito anteriormente, as relações entre homem, mulher e o conhecimento científico são produzidas discursivamente na produção de um conhecimento cultural que se constitui na prática social (SOUZA; FONSECA, 2010). Em relatório apresentado

pelo PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹⁰ -, publicado em março de 2015, se revela que, nos países investigados, menos de uma a cada vinte meninas escolhem carreira científica, comparado a um a cada cinco meninos. Este levantamento obtido com dados da OECD (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), diz que os pais são muito mais propensos a esperar que seus filhos trabalhem em carreiras científicas do que suas filhas, mesmo que as crianças mostrem a mesma capacidade.

Em um dos momentos em que pude observar uma das educadoras mediando um grupo de estudos cujo tema explicava sobre reações químicas, ou seja, um tema voltado para a área científica, também presenciei suas atividades todas aplicadas dentro da cozinha da escola, enquanto realizava algumas receitas com alimentos para demonstrar como as reações químicas ocorriam.

Após esta observação, um dos educadores me disse que aquela temática foi criada a pedido da mãe de Carol (21 anos), a única menina que fazia este estudo, porque ela queria que a menina fosse mais independente dentro de casa. Portanto, apesar de apresentar uma temática científica, a educadora utilizava um espaço que esteve relacionado ao sexo feminino ao longo da história na nossa sociedade, que reflete um padrão de conduta sexista.

Apesar de a mulher ocupar cada dia mais o mercado de trabalho, nove a cada dez mulheres brasileiras entre 25 e 49 anos se dedicam intensamente às atividades domésticas, conforme dados do IBGE¹¹. De cada dez brasileiros que realizam tarefas domésticas com mais de 10 anos de idade, quase sete são do sexo feminino. Estas relações de subordinação e dominação se constituem nas práticas cotidianas e nas ideias que ordenam o modo de entender o mundo (SCOTT, 1995), reproduzindo e naturalizando os posicionamentos de meninas e meninos, que se estendem no decorrer da história, em vários espaços sociais, inclusive na escola.

¹⁰ Relatório encontrado em <http://www.oecd.org/newsroom/early-gender-gaps-drive-career-choices-and-employment-opportunities.htm>

¹¹ Dados encontrados em [HTTP//memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2007-08-17/mulher-ainda-principal-responsavel-por-tarefas-domesticas-revela-ibge](http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2007-08-17/mulher-ainda-principal-responsavel-por-tarefas-domesticas-revela-ibge)

Porém, não podemos desconsiderar que, além desta escola propor uma nova forma de relação com o conhecimento, estabelecendo uma relação horizontal entre adultos e crianças, e de apresentar uma equidade na quantidade de docentes homens e mulheres, a postura das professoras desta escola apresentava certo distanciamento com o comportamento esperado associado às características como afetividade, cuidado e doçura.

Estas docentes colocavam-se de maneira firme, séria e profissional, sem vincularem suas características profissionais a comportamentos maternos ou familiares, não sendo denominadas por “tias”, por exemplo, como ocorre em algumas instituições. Assim como os professores demonstravam atitudes de acolhimento, compreensão e carinho com todos os estudantes.

Podemos considerar, então, que havia uma troca de posicionamentos profissionais esperados para docentes homens e mulheres neste contexto específico. A percepção do gênero associado a características femininas no trabalho docente nos permite identificar a construção de significados com base na diferença sexual no conjunto de referências que são estabelecidos por toda a interação social nas instituições escolares. Configuração esta construída ao longo da história. Desde os tempos de província, no Brasil as mulheres assumiram a função de professoras, firmando este posicionamento como majoritariamente feminino a partir do séc. XX (VIANNA, 2002).

A feminilidade associada à função de professora é proveniente da construção social do que é ser homem e mulher na nossa cultura e da construção do que é o trabalho docente. O cuidado, ou o ato de cuidar, é visto como uma característica feminina, assim como a afetividade e a sensibilidade. Se os conceitos são construídos simbolicamente através das diferenças sexuais para decodificar tanto a instituição educacional como o desempenho das professoras, que lançam mão da feminilidade como cuidado e envolvimento afetivo, podemos afirmar que não encontrei esta reprodução cultural no interior desta escola.

Portanto, a ruptura de valores associados à feminilidade e à masculinidade na instituição educacional e entre os professores e as professoras pode ser observada tanto na proposta pedagógica, como no equilíbrio do número de profissionais homens e mulheres e nas atitudes destes profissionais no exercício de suas funções e nas relações educacionais com as crianças.

Entre as crianças, devemos considerar que o entrecruzamento entre os pequenos grupos homogêneos por idade e sexo resultava em formas diferentes de agir. O grupo dos meninos mais velhos mostrou-se fechado e pouco interessado em relações mistas, enquanto no grupo dos meninos mais novos existia certa permeabilidade para as relações entre os sexos.

Estes meninos tinham contato com as professoras e brincavam por vezes com as meninas enquanto os meninos mais velhos se relacionavam com maior frequência apenas com um dos educadores. O grupo das meninas, de todas as idades, demonstrou ter flexibilidade porque transitava por todos os ambientes e grupos da escola. As meninas faziam tentativas na sala dos computadores e se aproximavam por vezes dos meninos mais velhos, apesar de serem ignoradas. Elas se relacionavam com frequência com todos os educadores e educadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade ocidental na atualidade, com a presença da abordagem das questões de gênero, cada dia mais presentes no cinema, na música, nos programas de televisão, nos movimentos sociais, minimizando os sistemas binários rígidos de gênero (LOURO, 2001), e também, do estudo desta temática por feministas que trouxeram uma nova forma de entender tanto a sexualidade como o pertencimento de gênero através da análise histórica das diferenças sexuais, não mais consideradas “naturais” ou biológicas, mas uma construção social (SCOTT, 1995), nós estamos caminhando paulatinamente na prática do dia-dia, especialmente no âmbito educacional.

As instituições de ensino parecem resistir às transformações sociais, submersas em uma visão sexual binária do mundo normatizante e disciplinadora. A “socialização do biológico” (BOURDIEU, 1995) com suas relações de dominação ainda está presente diante daquilo que Pierre Bourdieu chama por violência simbólica transmitida através da cultura e ao longo da história.

Os mecanismos profundos que fundamentam a consonância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais evidenciam a visão androcêntrica, e a colocam como neutra sem que haja necessidade de discursos para legitimá-la, como diz o autor. Portanto, se há um movimento de mudanças sociais nas relações de gênero, a escola ainda se apropria pouco deste comportamento pois ainda se encontram no dia a dia muitas prenoções, como pudemos perceber nesta pesquisa a partir da observação de estereótipos advindos de significados binários sexuais rígidos, o que contribuiu para gerar desigualdades entre meninas e meninos.

E, se eu considerarei que uma escola particular democrática poderia ofertar caminhos mais abertos a estas questões, devido a novas práticas e procedimentos escolares, ou devido à horizontalidade das hierarquias do saber e das relações adulto-crianças, posso afirmar que, em um primeiro momento que isto não ocorreu.

Desde a análise inicial de minhas primeiras impressões, como em “as meninas de um lado, meninos de outro”, até a percepção da separação física entre meninos e meninas no cotidiano escolar e da apropriação de uma divisão sexual binária entre as

crianças: nas escolhas dos conteúdos escolares a serem estudados; na falta de interação entre meninos e meninas; durante a utilização dos registros fotográficos; nas fantasias utilizadas e nos papéis assumidos durante as brincadeiras, ou seja, ao longo das observações há a perpetuação de posições ortodoxas masculinas e femininas, que reproduzem modelos sociais existentes.

Parece que tratar as crianças de modo equitativo não é o suficiente, como diz Moreno (1999), é preciso também apresentar projetos, pedagogia e métodos de ensino inovadores e eficientes para agir deliberadamente na quebra dos padrões. Dessa forma, durante o período em que convivi no cotidiano escolar, percebi que o respeito e a liberdade proporcionados às crianças nos momentos de interação intensificaram a segregação de gênero, dividindo meninos e meninas.

Auad (2006), afirma a importância de ações escolares que promovam a transformação nas relações de gênero entre as crianças, através da coeducação, pois também percebeu que uma escola mista não significa que meninos e meninas irão se relacionar de forma igualitária *per si*, mas que a complexa rede de relações, de conflitos e negociações, pode fazer do espaço educacional um aprendizado da separação se não se desconstrói a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças.

Se estas questões de gênero estão inseridas no âmbito escolar e nas práticas pedagógicas, por que o silêncio a respeito, observado na escola aqui pesquisada?

As discussões sobre as relações de gênero eram inexistentes na escola em geral. Sem problematizar e desconstruir as polaridades para cada gênero, sem dialogar sobre as práticas, não há como refletir sobre determinações e conceitos pré-concebidos que permeiam nosso dia-a-dia, o que faz com que a escola participe implicitamente da construção de gênero de modo desigual e perpetue as fronteiras de gênero consideradas “naturais” para cada sexo. O fato de terem permanecido invisíveis para educadores e educadoras muitas das situações em que observei a perpetuação de relações desiguais – de gênero, mas também de raça e classe – com a consequente não intervenção deles ou delas, contribuía para a manutenção desses pressupostos, hierarquias e relações de poder.

É importante ressaltar que a principal característica que percebi naquela escola foi da pouca resignificação do que é masculino no ambiente pesquisado. Talvez, os

movimentos feministas tenham propiciado uma abertura de fronteiras, que hoje estão mais permeáveis, e dentro deste quadro novas dinâmicas estão em ação.

Hoje, uma menina/ mulher tem maior amplitude de ação, novos espaços foram abertos como no trabalho, nos esportes, na educação superior, o que incide diretamente sobre o ambiente escolar. Não há espanto ao nos depararmos com meninas jogando futebol nas escolas nos dias hoje, mas parece que não consideramos com a mesma naturalidade o fato de meninos dançarem balé ou brincarem de boneca.

Durante a análise das observações indiquei que havia um controle rígido por parte dos próprios meninos na manutenção de suas masculinidades, o que os distanciava física e socialmente das meninas e de tudo o que eles consideravam que pertencia ao universo feminino.

Sendo assim, não encontrei relações de gênero entre as crianças de modo horizontal, ou igualitário, pois os meninos menosprezavam o universo que eles consideravam feminino. Essa constatação se deve à análise da distribuição das crianças nos grupos de estudo, ou quando se separavam fisicamente durante as assembleias, nos tempos livres assim como nas brincadeiras, dentre outros momentos, ou ainda na fala das crianças ao analisarem a foto de um menino segurando uma boneca, quando uma das meninas diz “pensando bem, é mais fácil menina brincar com brinquedo de menino ou usar roupas pretas, azuis, do que menino usar rosa”.

É notável uma progressiva flexibilidade das feminilidades na sociedade como também na escola pesquisada, onde encontrei múltiplas formas de ser menina além de valores femininos como a extroversão, a ocupação dos espaços, a eloquência e a postura crítica, diferente dos comportamentos apregoados como feminino, como a passividade e a quietude. Porém, por vezes também encontrei posicionamentos pouco flexíveis nas meninas quando brincavam de faz-de-conta, quando arrumavam e organizavam passivamente o espaço da atividade escolar sem a colaboração dos meninos, ou na falta de identificação com conteúdos escolares científicos.

Na pedagogia democrática há uma preocupação com a autonomia e a construção do caminho e dos saberes de cada um/a, de forma singular e particularizada, com respeito às individualidades. A experiência com a democracia participativa em um contexto escolar mostra-se, cotidianamente, recompensadora, mas também bastante

difícil (AQUINO e SAYÃO, 2004). As experiências concretas mostram-se complexas e desafiadoras. Aquino e Sayão (2004) consideram que a democracia em contextos escolares não deve ser um ponto de chegada, mas um ponto de partida. A concepção inicial é que só se pratica a democracia, ensinando-a e só se ensina democracia, praticando-a. Considero os educadores e educadoras da instituição pesquisada profissionais abertos a novos conhecimentos, a uma permanente construção docente.

Os docentes mostraram-se em diversos momentos interessados nesta pesquisa, contando-me sobre situações entre as crianças relacionadas às relações de gênero, nos momentos em que eu não estava presente, ou me ajudando a fazer o questionário socioeconômico dos pais e mães, na dinâmica e discussão com a imagem do menino segurando uma boneca, ou mesmo quando queriam saber se eu poderia falar o que já havia visto, se havia chegado a alguma conclusão.

Quando voltei à escola pesquisada no início de 2015, algumas premissas haviam mudado. A primeira notícia que recebi foi que uma das alunas mais velhas, Jaque, estava interessada em estudar o feminismo porque uma das estagiárias que frequentavam a escola no segundo semestre de 2014 tinha pêlos nas axilas (o que foge do costume das mulheres em geral na sociedade brasileira atual, sendo esta atitude claramente um posicionamento político). A heterogeneidade de pessoas que frequentam o ambiente escolar proporciona uma troca de pensamentos e posicionamentos enriquecedores para as crianças.

Este pode ser um caminho promissor. Jaque, que sofre influências tão estereotipadas sobre a mulher na nossa sociedade, preocupada com sua estética, poderá ter a oportunidade de conhecer novas formas de pensar sua feminilidade. Também observei que algumas meninas e meninos brincavam juntos correndo pelo pátio. Um dos meninos reclamou para um dos educadores que as meninas estavam exagerando na brincadeira, e batiam muito forte com a desculpa de que os meninos não podiam bater nelas. O educador disse que as regras tinham que valer para ambos os lados.

Nunca tive a intenção de finalizar esta pesquisa com uma receita pronta ou uma solução para qualquer observação que eu tivesse feito porque não acredito que isto exista ou que seja esta a intenção de um trabalho acadêmico.

Mas creio que posso apontar como uma das características positivas durante este percurso as experiências diversas existentes na troca diária entre estudantes, estagiários(as), pesquisadores(as), educadores(as) e colaboradores em geral no ambiente escolar, assim como a entrada de novas crianças com histórias singulares, que fazem deste ambiente um espaço aberto a novas (des)construções de pensamentos, reflexões e questões, podendo propiciar vivências e aprendizados enriquecedores no que diz respeito à diversidade, à curiosidade e na busca pelo saber. Acredito que esta abertura possibilite a criação de novos significados tanto para a instituição educacional como para as formas de aprendizagem e na apropriação do saber.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância**. In: Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- ALDERSON, Priscilla. **As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005
- ALMEIDA, Ana Maria F. **A escola dos dirigentes paulistas**. Tese de doutoramento em UNICAMP. Campinas, 2002.
- ALMEIDA, Ana Maria F. **Um colégio para a elite paulista**. In: ALMEIDA, Ana Maria F., NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). A escolarização das Elites. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ALMEIDA, M. V. **Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade**. Oeiras: editora Celta, 1995.
- ALVES, Luciana. **Ser branco: no corpo e para além dele**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- AQUINO, Julio Groppa; SAYÃO, Roseli. **Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima**. Eccos Ver. Científica, Univove, São Paulo, v.6, n.2, p. 15-37, 2004
- ARAÚJO, Ulisses F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n.2, jul-dez 2000, pp. 91-107
- ARCHER, J. **Childhood gender roles: Social context and organization**. In M. Mc Gurk (Ed.), Childhood social development. Contemporary perspectives . Hillsdale. USA. Lawrence Erlbaum, pp. 31-61, 1992.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARROS, Armando Martins de; CORTES, Erica; BASTOS, Patrícia. **Notas sobre as práticas discursivas ao olhar: os álbuns de família com motivos escolares**. In: BARROS, Armando Martins de. (org). **Práticas discursivas ao olhar: notas**

sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo. Rio de Janeiro: E-papers, 2003. p. 115-130.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a Democracia.** Versão de conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996

_____. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000 (em PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA - construindo valores na escola e na sociedade)

BERALDO, Katharina; CARVALHO, Ana; SANTOS, Fátima; ORTEGA, Rosário. **Brincadeiras de meninos, brincadeiras de menina.** Psicol. cienc. prof. vol.13 no.1-4 Brasília 1993

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: editora Porto, 1994

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Imagem e representação.** Trabalho apresentado na Sessão Temas Livres INTERCOM, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Educação & Realidade, v. 20, n. 2, pp. 133-184, 1995.

BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. **Uma Educação progressiva na Atualidade : o Legado de John Dewey.** Educ. Pesquisa, 2014. ISSN 1517-9702.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 55 out.-dez. 2013

CARVALHO, Marília P. de. **Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas.** Florianópolis: Rev. Estud. Fem. vol.9, no.2, 2001

_____. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p.11-40, jan./abr. 2004a.

_____. **Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, pp.837-866, 2009.

_____. **Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte.** In: Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 147-161, jan./ abr. 2012

CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir e VILELA, Rita A. Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

CHU, Judy Y.; GILLIGAN, Carol. **When boys become boys: Development, Relationships, and Masculinity.** New York: New York University Press, 2004.

CONNELL, Raewyn. **Gender: short introductions.** Cambridge/Malden: Polity Press, 2009.

CORSARO, William A. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças.** Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002

_____. **Reprodução interpretativa e Cultura de pares.** In MULLER, F. & CARVALHO, A.M.A (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011

CRUZ, Tânia Mara. **Gênero e cultura infantis: os *clubinhos* da escola e as *trocinhas* do Bom Retiro.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, pág. 63-78, 2012

DELALANDE, Julie. **As crianças na escola: pesquisas antropológicas.** In: MARTINS FILHO, Altino e PRADO, Patrícia D. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

EXPÓSITO, Francisca, MOYA, Miguel C., & GLICK, Peter. **Sexismo ambivalente: Medición y correlatos.** Revista de Psicología Social, v.13, n.2, 159-169, 1998.

FABRIDEMARTINI, Zelia de Brito. **Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa.** In: MARTINS FILHO, Altino e PRADO, Patrícia D. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo), 2011.

FERNANDES, Florestan. **As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro**. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhambi, 1961. p.153-258.

FERREIRA, Maria Mauela Martinho. **A gente o que gosta mais é de brincar com outros meninos**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2002.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. *Revista Pro-Posições*, v.14, n.3(42), set./dez.2003, p.89-101.

_____. **A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 94-119.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.10, pp. 58-78, jan/fev/mar/abr/1999.

GEERTZ, Clifford. **Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de La cultura**. In: GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*. México: Qesida, 1987, pp. 19-40.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOUVEA, Maria Cristina Soares e SARMENTO, Manuel (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

GUATTARI, Félix. **As creches e a iniciação**. In: *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 3a ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 50-55.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. **Atravessamentos de raça/cor e classe social: discriminações no âmbito da Educação Infantil**. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 70-83, 2011.

HERON, J. **Co-operative inquiry: research into human condition**. London: Sage, 1996.

JAMES, Allison; JAMES Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage, 2008.

JORGENSEN, D. **Participant observation. A methodology for human studies.** Newbury Park: Sage, 1989.

LARROSA, Jorge B. **O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro.** In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre/RS: Contrabando, 1993, p. 229-246

LATOUR, Bruno. **We have never been modern.** Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf, 1993.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2007

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.(Col. Questões da Nossa Época, 67).

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma teoria pós identitária para a educação.** Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/ CCE/ UFSC, v. 9, n. 2, 2001, pp. 541-553

MARCHI, Rita de Cássia. **Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 37, p. 387-406, jul./dez. 2011.

MARTINS FILHO, Altino e PRADO, Patrícia D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

MELUCCI, Alberto. **Sociedade complexa, identidade e ação coletiva – entrevista a Dalila Pedrini e Adrian Scribano.** In: *Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais – movimentos sociais na contemporaneidade*. São Paulo: PUC-Serviço Social, n. 2, pp. 11-63, abr. 1997.

_____. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MILNE, B. **Children's rights and the changing face of work in the field.** PLA Notes: 41, 1996.

MONTAIGNE, Michel de. **Dos Canibais.** In: Plínio Junqueira Smith (org.). São Paulo: Alameda, 2009.

MORENO, Montserra. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna, 1999.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NILAN, Pam. **Negotiating gendered identity in classroom disputes and collaboration**. Discourse & Society, vol.6, nº 1, 1995, pp.27-47.

NOGUEIRA, C., NEVES, S. & BARBOSA, C. **Fundamentos construcionistas sociais e críticos para o Estudo do Gênero. Psicologia**. Teoria Investigação e prática, v.2, pp. 195-209, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: editora da UNICAMP, 1997.

ORTNER, Sherry — Está a mulher para o homem como a natureza para a cultura? Em Rosaldo, Michelle e Louis Lamphere — A Mulher, a Cultura e a Sociedade; Paz e Terra, 1979.

PENNA, Patricia Martins. **Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades, buscou vincular as estratégias de (in)visibilidade escolar**. Tese de Dissertação de mestrado. São Paulo; FEUSP, 2009.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural**. In: ZILBERMAN, Regina. (org) A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, pp.9-27, 1982.

PRADO, Patricia Dias. **Contrariando a idade : condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil**. Tese de doutorado, FEUSP, 2006.

PRADO, Patricia Dias. **Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil**. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FABRIDEMARTINI, Zelia de Brito; PRADO, Patricia Dias. Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010

QUADROS, Waldir José; GIMENEZ, Denis Maracci; ANTUNES; Davi José Nardy. **Afinal, somos um país de classe média? Mercado de trabalho, renda e transformações sociais no Brasil dos anos 2000**. In: BARTELT, DAWID Danilo

(org.). **A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Educação como uma forma de colonialismo.** *Ciência e Cultura*. 28(12): 1433-1471, dez. 1976.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. **Escola Projeto Âncora: gestão, nascimento e desenvolvimento.** Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 2014.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **A Escola: relato de um processo inacabado de construção.** *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, PP.131-147. Jul/Dez 2007.

SAITO, Cecília Noriko Ito. **Ação e Percepção nos Processos Comunicacionais do Corpo em Formação.** São Paulo: Hedra, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O Estudo de caso etnográfico em educação.** In: ZAGO, N. et al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.* Rio de Janeiro: DP&A, cap.2, pp.137-179, 2003.

_____. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, pág.9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.** *Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SCOTT, Joan Wallach. **Prefácio a Gender and Politics History.** *Cadernos Pagu*, caderno 3, pp. 11-27, 1994.

_____. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, pp. 71-99, jul./ dez. 1995.

SILVA, Lúcia Isabel da C.; PONTESA, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Sarah Danielle Baia da; MAGALHÃES, Celina Maria Colino & BICHARA, Ilka Dias.

Diferenças de Gêneros nos Grupos de Brincadeira na Rua: A Hipótese de Aproximação Unilateral. Psicologia: Reflexão e Crítica; vol. 19, n.1; 114-121; 2006

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição Silva; PONTESA, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Sarah Danielle Baia da; MAGALHÃES, Celina Maria Colino & BICHARA, Ilka Dias. **Diferenças de Gêneros nos Grupos de Brincadeira na Rua: A Hipótese de Aproximação Unilateral.** Psicologia: Reflexão e Crítica; vol. 19, n.1; pp. 114-121; 2006.

SINGER, Helena. **República de crianças – uma investigação sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Socialização sem sujeição: uma possibilidade?** In: República de crianças – uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SMIGAY, Karin Ellen von. **Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas da violência: desafios para a psicologia política.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.8, n.11, 32-46, 2002

SOUZA, Érica Renata de. **Marcadores sociais da diferença e da infância: relações de poder no contexto escolar.** Cad. Pagu no.26 Campinas Jan./June 2006

SOUZA, Raquel. **Rapazes negros e socialização de gênero: sentidos e significados de “ser homem”.** Cadernos Pagu, Campinas, v.32, pp.107-142, 2010.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. **Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso - enunciados sobre mulheres, homens e matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, M. A., & FERREIRA, M.A.C. **Identidade de gênero masculina em civis e militares.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 10, 301-314, 1997.

SOUZA, Osvado de. **O Ensino de Ciências em Escolas de Resistência em Educação: EMEF Amorim Lima e Escola Politeia.** Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Por entre planos, fios e tempos: pesquisa em sociologia da educação.** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA,

Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

TELLES, Edna de Oliveira. **O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. São Paulo; FEUSP, 2005.

TILLY, Louise A. **Gênero, história das mulheres e história social**. Cadernos Pagu, v. 3, pp. 29-62, 1994.

TURA, Maria de L. Rangel. **A observação do cotidiano escolar**. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir e VILELA, Rita A. Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1997

VIANNA, Cláudia. **O sexo e o gênero da docência**. Caderno Pagu, no.17-18, Campinas: 2002.

VIANNA, Cláudia e FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos Pagu [online], 2009, n.33, p.265-283.

ZAIDMAN, Claude. **La Mixité à l'École Primaire**. Paris: L'Harmattan, 1996.

WILLINSKY, John. **Learning to divide the world: education at empire's end**. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 1998.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro. La etnografia em la investigacion educativa**. Barcelona: Paidós/ MEC, 1987.

Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2014.

ANEXO

Questionário aos pais e mães:

- 1-) Qual seu grau de parentesco com o estudante?
- 2-) Qual seu grau de escolaridade e sua profissão?
- 3-) A faixa de renda familiar esta entre:
☐ R\$ 0,00 a 1.085,00 ☐ R\$ 1.085,00 a 1.734,00
☐ 1.734,00 a 7.450,00 ☐ R\$ 7.450,00 a 9.745,00
- 4-) Qual o gênero e a idade da criança pela qual respondem?
- 5-) Em que região na cidade de SP você mora?
☐ zona oeste ☐ zona norte ☐ zona leste ☐ zona sul ☐ centro
- 6-) Mora em casa própria? ☐ sim ☐ não
- 7-) Possuem computador/ internet em casa? ☐ sim ☐ não
- 8-) Quais são as fontes de informação que você utiliza?
☐ Jornal Fola de S. Paulo ☐ Revista Veja ☐ Revista Piaui
☐ Revista Época ☐ Jornal Nacional ☐ GNT.doc
☐ Metrôpole ☐ Outros
- 9-) Quais são os outros veículos de informação que você costuma usar?
- 10-) Participou de alguma manifestação/ movimento social como as que ocorreram em 2013 contra o aumento da tarifa de ônibus?
☐ Participo ativamente ☐ Regularmente ☐ Sempre que posso
☐ Vou raramente ☐ Nunca
- 11-) Associando (1) para todos os dias, (2) para 5 dias por semana, (3) para 3 vezes por semana, (4) para raramente e (5) para nunca, numere abaixo com que frequência você leva seus filhos para: Museus ☐ Cinemas ☐ Parques ☐ Teatro ☐ Shopping ☐ Leitura ☐
- 12-) Com que frequência viajam em família?
☐ Semestralmente ☐ Mensalmente ☐ Semanalmente
- 13-) Quais são os destinos de viagem?
- 14-) O que você entende por uma escola democrática?
- 15-) Por quê a escolha de uma escola democrática para educar seus(suas) filhos(filhas)?

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada _____, orientada por _____, e que tem como pesquisador/a responsável _____, o/a aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail _____ ou telefone _____. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de _____. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome, Cargo, Local, Data e Assinatura do responsável.