

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DJENANE MARTINS OLIVEIRA

**E quando o assunto é política pública, quem são os bebês e as crianças  
bem pequenas nas questões de gênero?**

SÃO PAULO  
2019

UNIVERSITY OF SÃO PAULO  
SCHOOL OF EDUCATION

DJENANE MARTINS OLIVEIRA

**When it comes to public policy, who are babies and toddlers in to gender issues?**

SÃO PAULO  
2019

Djenane Martins Oliveira

E quando o assunto é política pública, quem são os bebês e as crianças bem pequenas nas questões de gênero?

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Aparecida Gobbi

São Paulo  
2019

DJENANE MARTINS OLIVEIRA

**E quando o assunto é política pública, quem são os bebês e as crianças bem pequenas nas questões de gênero?**

**Versão Original**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Aparecida Gobbi

São Paulo  
2019

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Oe OLIVEIRA, DJENANE MARTINS  
E quando o assunto é política pública, quem são os bebês e as crianças bem pequenas nas questões de gênero? / DJENANE MARTINS OLIVEIRA; orientador MARCIA APARECIDA GOBBI. -- São Paulo, 2019.  
263 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. bebês. 2. gênero. 3. infância. 4. políticas públicas. 5. cidade. I. GOBBI, MARCIA APARECIDA, orient. II. Título.

Nome: Oliveira, Djenane Martins

Título: E quando o assunto é política pública, quem são os bebês e as crianças bem pequenas nas questões de gênero?

Banca Examinadora

Prof. @ Dr. @ \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. @ Dr. @ \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. @ Dr. @ \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. @ Dr. @ \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. @ Dr. @ \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

## Dedicatória

*Ao meu companheiro Marcos que atravessou uma história ainda na adolescência e me seguiu quase sempre acelerada, me acompanhou nas poucas vezes em que parei e quase fui parada pela vida. Me deu a mão para levantar, sempre!*

*À Ana Clara, menina que continua a história, que ama a ciência e sonha com o Universo, com Marte e com os átomos, que sempre perguntou mais do que eu podia responder, e que responde existencialmente às perguntas que eu não fiz. Uma dúvida que nunca tive, entre eu e ela, escolhi nós duas. E estamos aqui!*

*Companhias da vida.... Pela leitura, pelas conversas, pela presença e pela ausência...*

## Agradecimentos

Confesso que neste momento de escrever os agradecimentos só consigo pensar em minha mãe....

*-Sempre me dizendo, agradece menina, falta de educação não agradecer!*

Medo infinito, como o medo da menina de deixar de agradecer a alguém e ser repreendida pela mãe. Aqui no caso, o medo é de ser repreendida pelo tempo. Mas ainda assim, atrevo-me a agradecer para não parecer “sem educação”, aos olhos de minha mãe. Já me desculpando, se no futuro alguém perceber que tiver sido esquecido neste agradecimento, sinta-se aqui também.

Começo meu agradecimento numa ordem temporal, como aquela que acredita que uma pessoa é feita de muitas experiências de vida, afinal essa tese começou a ser escrita quando aprendi a escrever, quando aprendi a ler o mundo, a ver as coisas.... Minha mãe Ângela sempre comigo e minha avó Anna também, mas noutro plano, são as primeiras pois ousaram ser elas, começaram para que eu pudesse levar adiante. Ao meu pai, Luiz Carlos, cheio de verdades, justo e honesto, fez o que lhe foi possível, minha profunda admiração.

D. Therezinha e D. Áurea foram as primeiras que acreditaram que eu pudesse escrever alguma coisa, talvez com alguma razão, ou não. O Prof. Luiz Antônio e o Prof. André Szambo que me desafiavam no Ensino Médio a ler o que as outras garotas não liam, os três tomos do Capital, iniciaram a história para mim, estava fisgada. Depois os outros tantos, Casé Angatu, Mary Del Priore e Anita Novinsky. E claro, aquela que agora fecha um ciclo, Márcia Gobbi, orientadora no sentido amplo da palavra, uma orientação engajada e sempre atenta, sempre presente, meu mais profundo agradecimento pela paciência de orientar uma mulher que já tem vivência, experiência e por compreender as vicissitudes disto. Às colegas do grupo Sociologia da Imagem, que dividiram angústias e desesperos frente a tempos difíceis, mas que também dividiram desejos de uma sociedade mais igualitária, com textos e pesquisas necessárias, comprometidas e militantes.

Às minhas companheiras/es do trabalho cotidiano, que compreenderam uma diretora que às vezes parecia ausente a pensar na tese e em seus problemas de pesquisa, às crianças da escola em que trabalho, que fazem com



que eu volte para lá todos os dias com vontade de fazer mais.... Meu agradecimento honroso para as colegas professoras da creche da praça que me permitiram adentrar seu espaço, observar as suas rotinas, seu cotidiano, dividiram comigo angústias e esperanças. Um agradecimento ainda mais estendido para uma flor que conheci neste percurso, Rosa, um compromisso ético de fazer diferente, de buscar outras práticas mais justas, de enxergar o gênero na profissão e desnudá-lo. Meu profundo respeito e agradecimento aos bebês e crianças bem pequenas que me permitiram acessar seus mundos e vivências na creche para a realização desta pesquisa, espero que ela possa de alguma forma, indicar o quanto são presentes e capazes em seu dia-a-dia na creche e que possa torná-los um pouco mais visíveis também nas macroestruturas de poder.

Agradeço às Professoras que fizeram parte da banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Claudia Vianna e a Prof.<sup>a</sup> Maria Carmem, e por aceitarem o novo convite para a defesa. Espero ter compreendido e incorporado, pelo menos em parte, as belíssimas contribuições dadas. Agradeço aos Prof<sup>@</sup> componentes da banca de defesa desta tese: Celia Serrão, Cleriston dos Anjos, Leticia Nascimento, Silvia Piedade de Moraes, Daniela Finco, Patrícia Dias Prado, Casé Angatu.

Sob pena de esquecer alguns, agradeço sem nomear a todos os amig@s de ontem, os de hoje e aos que continuarão amanhã. Gratidão por terem passado pela vida e deixado marcadas as experiências de convívio. Sempre!

*Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo!  
– só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e  
de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um  
rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num  
ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em  
primeiro se pensou.*

(Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa. Rio  
de Janeiro: Nova Fronteira, 2001)

## Resumo

A pesquisa de doutorado realizada na cidade de São Paulo/Brasil trata de analisar algumas das políticas públicas para a primeira infância, em especial aquelas que normatizam e orientam os currículos escolares para os bebês e crianças bem pequenas, como forma de compreender de que maneira balizam os espaços escolares para as questões que envolvem o gênero. Ocupa-se ainda de olhar as relações que estabelecem os bebês meninos e meninas entre si e com os adultos, mais especificamente aquelas que são construídas cotidianamente nos espaços coletivos da creche, um dos lugares onde podemos encontrá-los nas cidades usufruindo de seu justo direito à convivência com os outros, com o diferente. Para problematizarmos essas questões julgo importante recorrer fortemente àquelas relacionadas às políticas públicas para a pequena infância. Essa opção aproxima o estudo dos bebês na creche ao estudo das políticas que ora mais, ora menos, incidem sobre seus direitos e relações estabelecidas entre seus pares adultos e outras crianças nesses espaços públicos de educação e cuidado. As questões apontadas são problematizadas entre outros pelos referenciais da Sociologia, da Pedagogia e da História, considerando ainda, aqueles apontados pela Sociologia da Infância que na constituição do campo coloca a infância e as crianças no centro da reflexão (SARMENTO 2008; CORSARO, 2011; QVORTRUP, 1995; JENKS, 1996; HONIG, 2009).

**Palavras-chave: bebês, gênero, infância, políticas públicas, cidade.**

## **Abstract**

The doctoral research carried out in the city of São Paulo / Brazil aims to analyze some of the public policies for early childhood, especially those that regulate and guide school curricula for very small infants and toddlers, in order to understand how their school spaces for issues involving gender. We also look at the relationships established between boys and girls themselves and with adults, more specifically those that are made daily in the collective spaces of day care, one of the places where we can find them in the cities enjoying their right to the coexistence with others, with the different. In order to problematize these issues, in my opinion it is important to resort strongly to those related to public policies for children. This option approximates the study of babies and toddlers in the day care center to the study of policies that, at least sometimes, influence their rights and relations established between their adult peers and other children in these public spaces of education and care. Problematized issues among others by the references of Sociology, Pedagogy and History, considering also those pointed out by the Sociology of Childhood that in the constitution of the field puts childhood and children in the center of reflection (SARMENTO 2008; CORSARO, 2011; (1995).

**Keywords: babies, gender, childhood, public policies, city**

## **Lista de Ilustrações**

Imagem 1- Boneca Toti apresentada em pose.....	174
Imagem 2 - Boneca Barbie Girl apresentada em pose.....	175
Imagem 3 - Casinha na área externa com brinquedos .....	192
Imagem 4- Agenda utilizada para as anotações no campo.....	200

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Expansão da Educação Infantil no Brasil – 2007 a 2018 (Creche e Pré - Escola) .....	73
Tabela 2 - Número de instituições de Creche na Cidade de São Paulo (Próprias e Parceiras) .....	139

## Lista de Abreviações e Siglas

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular.
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CNE** - Conselho Nacional de Educação.
- COEDI** - Coordenação de Educação Infantil.
- CAPES** - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- DEED** - Diretoria de Estatísticas Educacionais
- ECA** – Estatuto da Criança e Adolescente.
- EI** - Educação Infantil
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais de Educação.
- IDG** - Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Gênero / **GDI**–*Gender Development Index*.
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** - Ministério da Educação.
- MP** - Medida Provisória.
- OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
- PNE** – Plano Nacional de Educação.
- RCNEI** – Referencial Nacional para a Educação Infantil.
- SME** - Secretaria Municipal de Educação.
- SEB** – Secretaria de Educação Básica.
- SEF** - Secretaria de Ensino Fundamental.
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF**- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>Introdução - Recortes de um percurso de vida ou De como se chega a ser quem se é... (Ecce Mulier)</b> .....	19
<b>CAPITULO 1 - Escutando a voz dos passarinhos: novos olhares para as crianças, a infância e o Gênero como campos teóricos conexos</b> .....	48
1.1 - O campo do gênero: Sobre os ombros de gigantes. ....	54
1.2 - Gênero e Infância: Os bebês estão alheios ou alijados? O Outro Diferente? Porque nomear os bebês? .....	58
<b>Capítulo 2 - @s meninos e meninas pequenxs e os entremeios das lacunas da legislação educacional</b> .....	64
2.2 - Uma agulha no palheiro: Relações e implicações das políticas públicas para a educação da primeira Infância na vida cotidiana dos bebês na creche e na formação de suas professoras .....	68
2.2.1- Um começo...? .....	69
2.2.1- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. ....	74
2.2.2- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).79	
2.2.3- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação e Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação. ....	82
2.2.4- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.....	86
2.2.5- Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil .....	89
2.2.6- A Base Nacional Comum de Formação Docente. ....	95
2.2.7- Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista-Orientação Normativa nº 01, portaria nº 5.959, de 11 de setembro de 2015/SP.....	98
2.2.8 - Currículo Integrador da Infância Paulista (2015) .....	101
2.2.8 - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016) .....	101
2.3- Debates e Embates: a Escola sem Partido. ....	114
2.4 - Com contornos fortes e outros apagados.....	117
<b>Capítulo 3 - Os pés que não tocam a cidade: As crianças e os usos de uma cidade generificada</b> .....	1211
3.1 – O mergulho e a conformação na cidade: o espaço e o tempo de construção da metrópole para os usos das crianças e das mulheres.....	123
3.2- A creche como patrimônio público da cidade: uma conquista do feminismo .....	134
3.3. - Um campo com História.....	142



3.4- Para abrir as portas da creche do meio da praça.....	146
<b>CAPÍTULO 4 - O gênero está nos olhos do expectador .....</b>	<b>1522</b>
4.1 – De valsas, sapatos e reuniões de pais que as mães devem ir: Conversas iniciais perpassadas pelo gênero. ....	153
4.2 - De professora a moça que anota .....	157
4.3- As super-bonecas e um passeio de ambulância: elementos de transformação de brinquedos e brincadeiras na relação estabelecidas entre as crianças. ....	159
4.4 – “Agora seu cabelo está lindo! Cabelo de menininho” .....	176
4.5 - Mamãe Coelha de batom, Mamãe Pata, Mamãe Coruja, Mamãe-ovo: As imagens, as palavras e as coisas.....	180
4.6 - Deixem as meninas em paz, vão brincar com as motocas! .....	188
4.7 – “Precisei ficar mais um pouco, sabe como é, não dá para dizer não! ” ..	193
4.8- “Sua mãe comprou errado! Não é de menina não!.....	197
4.9 - Para uma Receita de Mochila: duas xícaras e uma pitada. ....	201
4.10 - “O Pai é muito carinhoso sempre faz todas as vontades dela, é filha única! Será? .....	205
<b>De conclusões ou nem tanto: Amarrando as pontas.....</b>	<b>211</b>
<b>APENDICE .....</b>	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>250</b>

*A água não resiste. A água flui. Quando coloca a mão dentro dela, tudo o que você sente é carinho. Água não é uma parede sólida, ela não o impedirá. Mas a água sempre chega aonde quer chegar, e nada consegue ir contra a correnteza. A água é paciente. A água que pinga desgasta uma rocha. Lembre-se, minha criança. Lembre-se que é metade água. Se não pode atravessar um obstáculo, dê a volta, como faz a água.*

(Margareth Atwood. O conto da Aia. Rocco, 2006)

## **Introdução - Recortes de um percurso de vida ou de como se chega a ser quem se é.... (Ecce Mulier)**

Neste dia perfeito, em que tudo amadurece e não apenas as uvas se tornam douradas, um raio de sol cai justamente sobre a minha vida: olhei para trás, olhei para frente, e nunca vi ao mesmo tempo tantas e tão boas coisas. Não foi em vão que, hoje, sepultei o meu quadragésimo quarto ano, era-me permitido sepultá-lo – o que nele era vida está salvo, é imortal. A Transmutação de todos os valores, os Ditirambos de Dioniso e, para recriação, o Crepúsculo dos Ídolos – tudo prendas deste ano, e até do seu último trimestre! Como não deveria estar reconhecido por toda a minha vida? Eis porque a mim próprio narro a minha vida.

(Nietzsche)

Este estudo trata de analisar algumas das políticas públicas para a primeira infância, em especial aquelas que normatizam e orientam os currículos escolares para os bebês e crianças bem pequenas<sup>1</sup>, como forma de compreender de que maneira balizam os espaços escolares para as questões que envolvem o gênero. Nesse sentido, o conjunto da análises os documentos e da observação da organização cotidiana da creche se inserem de um lado na condição de:

[...] programas oficiais, explícitos, aquilo que a escola ficou encarregue de ensinar; do outro, o conjunto de efeitos culturais, não previsíveis, engendrados pelo sistema escolar de modo em boa parte independente. (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 85)

---

<sup>1</sup>A faixa etária incluída na análise dos documentos diz respeito às crianças que são o público da creche (primeira etapa da Educação Infantil), portanto, de zero a três anos de idade, o que doravante denominamos de bebês e crianças bem pequenas seguindo a divisão etária trazida na Base Nacional Comum Curricular (2017). Nomenclatura adotada pelo documento Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (Brasil, 2009), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses. Já a Base Nacional Curricular divide esses em três faixas: os bebês (de zero a um ano e seis meses), as crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e onze meses). Para esta tese consideram-se os bebês e as crianças bem pequenas.

Num período compreendido entre 1998 e 2018 pretende-se problematizar as concepções de crianças e infâncias presentes nas políticas públicas formuladas para a Educação Infantil no Brasil, procurando, portanto, observar com as lentes do gênero como categoria de análise, se essas políticas públicas compreendem que na educação dos bebês dentro das creches há algum lugar para os aspectos das relações de gênero presentes na sociedade e, conseqüentemente se os compreende capazes e potentes na interpretação e reconstrução destes conceitos de/para o gênero. Desta forma, a investigação envolveu em conjunto com a pesquisa bibliográfica, a análise documental em fonte primária dos principais documentos norteadores do currículo para a primeira Infância, além daqueles que norteiam o atendimento das creches, nas diferentes dependências administrativas, o que vale aqui dizer nas esferas federais, mas também nas esferas municipais, aqui especificamente, no município de São Paulo.

[...] o que se estuda e se observa não é um indivíduo em si e por si só, mas a interação do sujeito com o ambiente em que vive. Interação complexa porque o ambiente não tem uma caracterização somente física, mas também simbólico cultural, e a ação dos indivíduos depende não apenas da organização concreta das situações em que se encontram inseridos, mas também do seu significado simbólico (BONDIOLLI, 2004, p.21).

Os documentos ocupam importante papel no inventário da pesquisa e na composição da análise documental ao passo que explicam de muitas maneiras a tratativa que se faz do tema na Educação da Primeiríssima Infância. Ressalto que a análise dos documentos advém da orientação dada pelo próprio campo, que acabou por indicar a necessidade de uma consulta mais profunda e apurada aos documentos produzidos para orientar o currículo, isto para me permitir compreender algumas das práticas e relações mantidas entre as professoras, as famílias e as crianças. Se as práticas, perceptivelmente, estavam tão permeadas pelo gênero, porque não se traduziam no currículo? Haveria algum indicativo das normativas, ou dos documentos produzidos pelas redes públicas que nomeasse essas presenças do gênero nas brincadeiras e interações com os bebês e as crianças bem pequenas? O campo direcionou e assim, o segui.

Suely Ferreira Deslandes<sup>2</sup> (2010) afirma que os motivos de ordem teórica apontam as contribuições para a compreensão do problema, os de ordem prática, para a relevância social apresentada e os de ordem pessoal para a relevância da escolha do tema, tendo em vista a trajetória do pesquisador. Dagmar Meyer e Marlucy Paraiso (2014, p. 17) ainda nos abrem os olhos no sentido de que “uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou como conduzimos nossa pesquisa”. E ainda:

A agenda de um investigador desenvolve-se a partir de várias fontes. Frequentemente, a própria biografia pessoal influencia de forma decisiva, orientação de um trabalho (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.85).

Deste modo faz-se necessário apresentar o caminho que me levou<sup>3</sup> a este tema, das muitas crianças e mulheres que determinaram o objeto de pesquisa. Cumpro aqui o propósito de situar o leitor com relação aos motivos que me levaram à escolha desta pesquisa senão também em uma maneira de dar-me a conhecer, entre o lugar silencioso do dito e o mal dito, de onde vemos e falamos.

Para pensar sobre o meu ingresso neste mundo letrado foi preciso sentar no tempo, como zombando da História, voltar os olhos para trás, o olho direito, mas também o olho esquerdo de *Hórus*. Por mais esforço que tenha feito, foi impossível desvincular os vários fatos rememorados, daqueles da vida que tiveram as mulheres da família.

---

<sup>2</sup>Opto pela utilização do primeiro nome do autor(a) quando de sua primeira passagem por este texto como maneira de apresentá-lo em sua completude, muito pelo fato de acreditar que as pessoas são feitas de sobrenome, mas também de nome, tanto pelo fato de que nesta tese em que o gênero é categoria analítica fundamental para a compreensão daquilo que se estuda, faz muita diferença se autores e autoras estão nela presentes e que se conheça de qual autor(a) se fala, como uma maneira proposital e pretenciosa de explicitar o gênero, a identidade e humanidade do autor para além das referências bibliográficas. As citações posteriores seguem as normas técnicas.

<sup>3</sup> Refiro-me em primeira pessoa, num esforço intelectual contínuo e exigido, para me manter na zona de interstício, num entre lugar daquilo que escrevo e do que me preocupa, entre a pesquisa e a pesquisadora. Trata-se de um esforço para desnudar minhas próprias fragilidades e abrir as imponderáveis possibilidades de se dizer aquilo que se diz de outro modo, no intuito de trazer o leitor para o “recinto” desta tese (FISCHER, 2005), enfim uma árdua tentativa para o esboço de uma “leitura assinada” como aponta Derrida e Roudinesco (2004).

Não há faculdade mais preciosa ao homem que sua imaginação; a vida humana parece tão pouco calculada para a felicidade, que é somente com a ajuda de algumas criações, algumas imagens, da escolha feliz de nossas lembranças, que podemos reunir os prazeres esparsos sobre a terra e lutar, não pela força filosófica, mas pelo poder mais eficaz das distrações, contra as dores de todos os destinos (MME. DE STAËL<sup>4</sup> CITADO POR PINO, 2012, p. 62).

Na lida para criar seus filhos e a necessidade de trabalhar minha mãe e minha avó foram trabalhar como faxineiras em escolas. Não conheci minha avó, a não ser pelo retrato pintado na parede da sala e pelas muitas histórias contadas e recontadas sobre as mulheres da família. Mas sei que as escolhas que fizeram, por força ou por amor, acabaram por se tornar parte das minhas inquietações sobre a educação e seus rumos, fazem parte da minha constante busca por entender as relações escolares e o mundo feminino, as mulheres e a escolarização, os processos educacionais e a mão-de-obra feminina, e as relações que parecem reger as mulheres, as crianças e o mundo do trabalho.

[...] podemos (e devemos) escrever a nós mesmos no texto científico? [...] (A pergunta) Remete a questões sobre possíveis cruzamentos entre pesquisa e marcas autobiográficas do pesquisador. Em suma, proponho-me a pensar sobre fronteiras, limites e aproximações entre arte, produção científica e exposição de si mesmo (FISCHER, 2005, p.1).

Passaram-se alguns anos e as questões de gênero acabaram por determinar também a minha vida profissional, com esforços de minha mãe, que assim como minha avó, também limpava escolas, tornei-me Professora de crianças pequenas, não sem a rejeição de algumas das professoras que indignadas negaram suas salas para o estágio da filha da faxineira, e desta maneira as inquietações a respeito das crianças, suas vivências do gênero e

---

<sup>4</sup> Sinto-me na obrigação de apresentar Madame de Stael, aqui também assumindo que não poderia ser de outra maneira, os referenciais feministas comporão o corpo desta tese neste e em vários outros momentos, levando em consideração a 'virada linguística' preconizada pela metodologia pós-crítica em educação (MEYER,2004). Anne Louise Germaine de Staël-Holstein (1766-1817) concebe e teoriza em vanguarda, ainda no início de sua carreira como escritora, questões que se tornariam o eixo das teorias literárias do século XX, antecipando em seus romances ao que Stendhal e Balzac só falariam muito mais tarde (PINO, 2012).

suas implicações na instituição escolar, continua e repetidamente se apresentaram.

A pesquisa que deu origem a esta tese teve início formal no primeiro semestre de 2015, com a entrada no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na área de concentração da Sociologia da Educação, com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Aparecida Gobbi, sem apoio ou financiamento de bolsas de pesquisa, portanto, não se tratando de dedicação integral ao projeto, porém nas demandas divididas com o exercício profissional, a fim de garantir a remuneração, bem como de não interromper a carreira do magistério de educação básica a qual me dedico por 24 (vinte e quatro) anos na educação municipal da cidade de Guarulhos, na região Metropolitana de São Paulo.

Aqui vale dizer que além de considerar que o programa de bolsas das agências de financiamento constitui uma importante fonte para os estudantes, também é preciso citar que tem sido cada vez mais “enxugado”, principalmente nestes últimos e difíceis anos, tanto no que se refere ao número, como ao valor dos subsídios oferecidos. Isto posto, também é necessário apresentar que muito embora o aperfeiçoamento profissional dos profissionais do magistério de educação básica tem sido cada vez mais solicitado e compreendido como fundante, e ainda pelo fato de que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em Art. 67, diz que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Este certamente não é o caso da rede de ensino onde desenvolvo meu exercício profissional. Um afastamento não-remunerado custaria um preço mais alto do que aquele que poderia pagar. Mas encarei o desafio de continuar a

tarefa de professora pesquisadora<sup>5</sup>, digo isto por necessidade sentida de deixar claro e marcado o lugar de onde falo.

Desta maneira, e não sem propósito, a escritora inglesa Virginia Woolf, que em seu ensaio dos idos de 1928: *A room of one's own*, (em sua tradução brasileira “Um teto todo seu”) examina com uma apaixonante lucidez as questões pertinentes a condição feminina que encerravam a mulher na estrutura patriarcal, afirmando entre outras e a também já citada, a sua opinião acerca daquilo que ela chamaria provocativamente de aspecto insignificante: “A mulher precisa ter dinheiro e um teto todo dela, se pretende mesmo escrever ficção” (WOOLF, 1990, p. 8), com a devida licença poética, a máxima também vale para a escrita científica.

No Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em 2009/2011 me propus a realizar o aprofundamento da reflexão acerca da construção da identidade das educadoras de creche no município de Guarulhos. À vista disso, o despertar para o tema provocante e inquietante que sempre latejava: as tensas e aparentemente insolúveis tensões que se estabeleciam sobre a questão de gênero e as relações escolares, o que inquestionavelmente está posto no cotidiano das escolas públicas de educação infantil, principalmente no cotidiano da creche.

Lancei-me numa aventura imprudente quando comecei a falar de mim: começa-se e não se acaba mais. Meus vinte primeiros anos há muito que os desejava contar; nunca esqueci os apelos que dirigia, na adolescência, à mulher em que iria me tornar, corpo e alma. Nada ficaria de mim, nem mesmo uma pitada de cinzas; rogava-lhe que me arrancasse um dia desse vazio em que ela teria me feito mergulhar. Talvez meus livros não tenham sido escritos senão para atender a essa antiga prece” (BEAUVOIR<sup>6</sup>, 1980, p.10).

---

<sup>5</sup>A partir das assunções propostas por Lüdke e André: Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? ” (ANDRÉ, 2005, p. 55), “O que conta como pesquisa?” (LÜDKE, 2009, p. 27).

<sup>6</sup>Nascida em janeiro de 1908, na França, **Simone de Beauvoir**, filósofa existencialista, escritora romancista e ícone do pensamento feminista. Estudou na Universidade Sorbonne. Aos 23 anos, tornou-se professora de Filosofia na Universidade de Marselha onde deu início à sua obra: ensaios, romances e livros com reflexões sobre a mulher na sociedade. “**Ninguém nasce mulher: torna-se mulher**”. Para ela, “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora



Assim, compreendendo que cabe à política educacional definir metas e priorizar a qualidade do atendimento educacional, bem como sua extensão, e conseqüentemente ditar os caminhos pelos quais compreende o seu alcance às crianças a partir da análise das políticas públicas para a Infância e de que maneira estes documentos apresentam os bebês e suas percepções para o gênero.

Os documentos são fontes de dados para o investigador e a sua análise implica em um conjunto de transformações, operações e verificações a serem realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de que lhes sejam atribuídos o significado relevante relativo ao problema de investigação (FLORES, 1994).

Nesse sentido, a análise da legislação para o currículo na educação de crianças bem pequenas proposta nesta tese enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa chamada de análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1996). A análise documental acaba por se constituir como um valioso instrumento na pesquisa qualitativa, seja no sentido de complementar informações obtidas em outras técnicas ou desvelando aspectos de um problema, principalmente quando a linguagem utilizada no documento se constitui elemento fundamental para a pesquisa (LÜDKE e ANDRE, 1996).

Os documentos para a análise aqui proposta são fontes primária, encontram-se em material impresso ou disponível em meio digital em sua versão original e na íntegra. Para o desenvolvimento de uma análise documental Lüdke e André (1996) sugerem a metodologia de análise de conteúdo como técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social. Inferências que se tornam válidas no contexto determinado através da investigação do teor simbólico de seu conteúdo. Desta forma, empregando algumas técnicas usuais da análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, aquilo que se vincula ao propósito da pesquisa. Processo de codificação, interpretação e inferências sobre os textos dos documentos, desvelando aquilo que em seu conteúdo ora se manifesta e ora se encontra latente no que se refere aos bebês e crianças bem pequenas e o gênero.

---

esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino”. (BEAUVOIR, 1980, p. 09)

No sentido compreendido por Antônio Viñao-Frago (2007) de que a escola, e assim também a creche, não se limita a reproduzir o que está fora dela, mas trata de adaptar, transformar e criar um saber e uma cultura própria. BARBOSA (2007) aponta um caminho para melhor compreendermos a maneira como a escola acaba por estruturar e perpetuar algumas questões e entre elas, aqui podemos incluir o gênero:

Uma hipótese que podemos levantar é que, em muitos casos, as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até oposta às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis. Na aventura da escolarização não é somente o capital cultural e o capital escolar que estão em jogo, também as práticas de socialização das famílias. Estar em consonância ou em dissonância com a lógica que engendra a escola favorece ou não o sucesso educacional, afinal, as condições de existência são as condições de coexistência (BARBOSA, 2007, p.1062).

Busca-se, além de analisar as políticas públicas, recorrer a observação em creche do município de São Paulo como forma de preencher as lacunas encontradas nos documentos para compreensão do gênero como elemento estruturante das relações. Observando aquilo que há de mais visível na cultura escolar seus atores, os discursos e linguagens, os aspectos organizativos e institucionais e a cultura material, ou seja, nas ações e falas, nos objetos com os quais interagem, nos lugares que ocupam, nas brincadeiras e nas interações:

Neste sentido, haveria que observar a cultura escolar através desse dia-a-dia, do ritual da vida da escola e dos fatores do meio ambiente tais quais [...] os usos dos espaços escolares, os objetos e mobiliários das salas, as hierarquias internas estabelecidas. (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 86)

Observações estas que marcam, que muito embora e apesar do esvaziamento de suas presenças nas políticas públicas e nos documentos norteadores do currículo para a questão do gênero, @s<sup>7</sup> bebês e crianças bem

---

<sup>7</sup> O acordo *Queerográfico* é “resultado de um debate coletivo para novas falas e novas escritas”, problematiza e amplia o papel da linguagem na defesa de “uma nova prática linguística, escrita e oral e, com ela, de uma nova prática de pensamento” (ACORDO, 2012, P. 142). Assim, utilizo uma escrita no sentido de estabelecer uma relação dialética de teoria e prática para o gênero, uma escrita em que as palavras genericadas apresentarão grafias que substituirão o gênero ora por @, ora por x, ora por o/a. Coletivo Acordo Queerográfico, « Acordo Queerográfico », e-

pequenas ora resistem, ora reforçam permanências e ora as suas interações podem ser interpretadas como produtoras e indicadoras de transformações possíveis. Neste sentido, conduzir a pesquisa qualitativa significa olhar sob outros ângulos as nossas próprias perguntas, ziguezaguear no espaço do entre, entre o nosso objeto de investigação e o que foi pesquisado sobre ele, e aqui significa dizer que consiste em também decodificar aquilo se vê na altura dos joelhos dos adultos.

Não se pode ainda deixar de dizer que as crianças bem pequenas e os bebês ocupam um lugar físico neste mundo em que vivemos, e assim situá-los na cidade, que desta forma apresenta-se como sintaxe, aqui como pano de fundo, mas não acessório, muito mais do que mero espaço liso. Considerando que os usos que se fazem da cidade constituem aquilo que Henry Lefebvre chamaria de “tecido urbano” (2001, p. 19), no duplo sentido do tecido vivo e do tecido fabricado, torna-se importante situar a creche nesta tessitura que compõe um modo urbano de se viver. Espaço generificado que viabiliza leituras em que as crianças também estão mergulhadas e conformadas, construindo os modos de ser menino e menina pequena na cidade, constituindo e sendo constituída por elxs.

Desta maneira, ainda foi preciso considerar esta análise em conjunto com as questões estruturais que afetam as crianças tanto quanto os adultos, a questão sobre os lugares, o que compreende a cidade como o lugar de estar e se colocar no mundo. Pensar os espaços elásticos que, ora mais, ora menos, carregam consigo vários sentidos construtores e reveladores de uma concepção que se faz do gênero. A creche como equipamento da cidade guarda consigo parte destes sentidos elásticos, ora se alimenta disto, ora devolve essas práticas construídas no/pelo espaço, que tece a cidade e é tecido por ela. Certamente, muit@s de nós, sujeitos citadinos passantes ou *flaneurs*, carregamos conosco uma imagem da creche, temos uma vaga noção daquilo que se passa dentre seus muros, mas quase sempre essa visão se adorna de um espaço abraçado pelo gênero, seja quando pensamos que somente professoras ocupam este

lugar cuidando d@s bebês, seja quando pensamos que é um espaço que só existe porque mulheres (mães) trabalham, seja porque pensamos em bebês como responsabilidade de mulheres, seja porque pensamos tudo isso quase sempre sem problematizar que todas as hipóteses sempre envolvem as mulheres e as crianças neste espaço. Sendo assim, alimentamos esse espaço da cidade que acaba devolvendo parte disto em suas práticas pedagógicas.

O ambiente escolar é um lugar de crianças, no entanto é organizado e controlado a partir do adult@-professor@. O pesquisador/a assim como com os adultos precisa ler os espaços e os lugares onde pesquisa. Pensando com e a partir de José Machado Pais (2003, p.72)

A vida cotidiana não se constitui num objeto unificado por qualquer sistema conceitual teórico coerente e próprio, embora seja um termo que seja imposto, orientando reivindicações, atitudes, discursos. Por outro lado, o cotidiano é um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam.

Pretende-se discutir a legislação para a educação da primeira infância em conjunto com o aporte teórico dos estudos feministas considerando aquilo que as teorias pós-críticas em educação tem convencionado chamar de “virada linguística”, que em seu conjunto utilizam algumas ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam no sentido de contribuir para criar percursos investigativos e escapadelas metodológicas na fuga das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades de pesquisa que abarquem o local e o singular.

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada ‘filosofia da diferença’, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (MEYER e PARAISO, 2004, p. 284).

Para a realização desta análise considera-se a infância em seu aspecto estrutural, o que implica dizer que a infância é tomada como uma parte da estrutura do tecido social, imbricada de maneira relacional a adultez e a velhice, tomando parte das atividades sociais e sendo afetadas de igual maneira política, econômica e culturalmente, inclusive no que tange aos arranjos de gênero. Pretende-se, portanto, aliar estas duas categorias de análise para melhor compreender esses aspectos:

Discutir gênero de maneira interdisciplinar é, sobretudo, pensar criticamente sobre os significados que constituem corpos sexuados. É refletir sobre como estes são produzidos, mobilizados e modificados. Além de questionar a longevidade destes significados, a categoria tem fornecido possibilidades de criar perguntas originais e, ao mesmo tempo, abordagens que instrumentalizam políticas públicas assim como movimentos sociais que reivindicam direitos e reafirmam que as diferenças não são argumentos para desigualdades (PEDRO, AREND e RIAL, 2011, p.9).

Ao assumir uma abordagem relacional Berry Mayall (2002, p. 27) propõe a definição do papel das crianças no contexto social a partir de sua relação com a adultez considerando que as “infâncias são construídas de vários modos, através da exploração da designação de algumas pessoas como crianças em contradição com outras, designadas como adultas”.

As questões macroestruturais que afetam a infância discutida a partir e em conjunto com o aporte teórico dos estudos feministas possibilitam de forma mais ampla colocar os objetivos gerais deste estudo:

- Analisar e discutir as políticas públicas que normatizam e orientam os currículos escolares para os bebês e crianças bem pequenas, como forma de compreender de que maneira balizam os espaços escolares e as formações d@s professor@s para as questões que envolvem o gênero.
- Revelar e compreender de que maneira @s bebês e as crianças pequenas tem sido considerado nas formulações das políticas

públicas, em especial naquelas de norteiam o currículo escolar para essa faixa etária.

- Observar se nas políticas públicas para a primeira infância @s bebês e crianças bem pequenas são considerad@s como pessoas que compreendem e interagem entre si de acordo com gênero.

Lourdes Gaitán-Munõz (2006a) aponta que o avanço nos estudos sobre a infância e as crianças criou o entrecruzamento entre as categorias de gênero e geração, o que propicia um ponto de apoio para estes estudos. Destarte, há que se apresentar alguns objetivos mais específicos para este estudo:

- Identificar se o gênero dá sentido à organização, aos espaços e a cultura escolar das instituições de educação infantil, em especial à organização da creche observada.
- Atentar para as interações e brincadeiras dxs bebês e das crianças bem pequenas no contexto da creche observando o que se refere às expectativas de gênero.
- Correlacionar as políticas públicas e os documentos orientadores do currículo para a primeira infância com a prática pedagógica de professores/as no espaço da creche.
- Perceber se há estratégias sofisticadas também n@s relações entre os bebês e crianças bem pequenas, entre os adult@s da instituição e entre as famílias para a resolução de conflitos que envolvam o gênero, que nos permita indicar a necessidade de sua presença e mensuração nos documentos oficiais.

Para conduzir a discussão e orientar o olhar para os/as bebês, utilizo como referência teórica as autoras/es que se interessaram especificamente pelos bebês tanto no contexto de vida coletiva da creche como: Daniela

Guimarães (2008), Maria Carmem Barbosa (2010, 2016), Rosinete Schmitt (2008), Ângela Scalabrin Coutinho (2017, 2018), Luciane Simiano (2016), Paulo Fochi (2013) cujas contribuições ajudaram a pensar as relações educativas que envolvem a educação de crianças bem pequenas, e principalmente a de bebês, fazendo isto a partir de uma perspectiva que procura considerar tanto os determinantes objetivos e quanto os subjetivos que envolvem o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Também optei por utilizar-me dos referenciais da Antropologia que se detiveram em analisá-los no contexto mais amplo como os escritos de Alma Gottlieb (2009).

Ressalto que, neste sentido, escolho a creche como unidade de observação por considerá-la um espaço produtor de identidades, e não só para os bebês. Na cidade, podemos afirmar, está entre os lugares privilegiados para a vivência coletiva entre xs bebês, contudo, contraditoriamente, podemos compreender nesses espaços certos elementos de uma prática de confinamento. Então, ao considerarmos a perspectiva da interseccionalidade a creche é lugar de vivência em que se pode aprender e conviver com a diferença.

Kimberlé Crenshaw, feminista americana chama a atenção para o conceito de interseccionalidade, apontando para o fato de que as questões relacionadas ao gênero, a raça e a classe social não podem ser analisadas de maneira separada, pelo fato de que interseccionam e interagem entre si (TELES, SANTIAGO e GOULART, 2018). Responder a estas questões torna-se um desafio, ao passo que na composição deste desvio se encontra o território da creche.

Uma análise com potencial analítico para o campo do gênero (SCOTT, 1995), pode oferecer algumas questões a nós, pesquisadores (as) para que possamos caminhar em direção a visibilidade de grupos escondidos nas análises tradicionais, incluso as que desconsideram o gênero, bem como as questões referentes as crianças e a infância. Categorias analíticas dissonantes podem, de certa maneira nos levar a desafiar as relações de poder estabelecidas no sentido da promoção da igualdade em relação à educação e outras tantas dimensões do mundo social.

Significa dizer que a questão central desta tese, apesar de derivada do estudo anterior de Mestrado (OLIVEIRA, 2011a), pretende colocar as questões macroestruturais que envolvem as instituições de cuidado e educação infantis,

sob os holofotes da análise buscando compreender a forma como as relações de gênero organizam também as vivências de bebês e crianças bem pequenas na creche como espaço coletivo de convivência e fora dela.

Una primera premisa para comprender las diversas trayectorias y los caminos que emprendemos en la vida consiste en tomar distancia de los conceptos monolíticos de infancia, niñez y juventud en abstracto, que invalidan los contextos sociales, históricos y culturales que les brindan significado. Tiene poco sentido abordar el asunto de la "infancia" como fenómeno único, homogeneizando realidades y naturalizando situaciones; esta forma de plantear el tema más bien invisibiliza la diversidad, las contradicciones sociales, e impone una manera de ver y de saber, como si fuese la única verdad, al definir el objeto y sujeto de estudio desde parámetros que no se cuestionan<sup>8</sup> (LUGO, 2015, p. 11).

Considerando a importância da exploração da literatura enquanto se desenha e ainda mais quando se adentra o campo de observação, a partir dos Estudos da Infância, da Sociologia e da Antropologia, como forma de compreender as crianças e a infância, realizei um levantamento bibliográfico acerca das produções acadêmicas do que vinha sendo pensado e escrito acerca do tema.

Muitos trabalhos têm sido produzidos no meio acadêmico a respeito da formação de professor@s, alguns raros têm abordado as relações de gênero na educação infantil, e podemos dizer que inexistem trabalhos em língua portuguesa que investigam o gênero nas relações estabelecidas entre os/as bebês e seus pares e com os adultos cuidadores/as.

Há que se ressaltar que a temática do gênero é bastante ampla e tem sido abordada de maneira cada vez mais crescente nas produções científicas nacionais e internacionais. No entanto, bebês e as crianças bem pequenas como objeto de investigação sociológica válida e passível de investimento tem se

---

<sup>8</sup> "Uma premissa para compreender as diferentes trajetórias e caminhos que percorremos na vida é afastar-se dos conceitos monolíticos da infância, infância e juventude no abstrato, que invalida os contextos sociais, históricos e culturais que lhes dão sentido. Faz pouco sentido abordar a questão da "infância" como um fenômeno único, homogeneizando realidades e situações naturalizantes; Esse modo de levantar a questão antes invisibiliza a diversidade, as contradições sociais e impõe uma maneira de ver e conhecer, como se fosse a única verdade, definir o objeto e o objeto de estudo a partir de parâmetros que não são questionados."



apresentado quase incipiente nesta mesma produção. Barbosa et al (2016, p.11) sinalizam para a questão:

A produção científica na área tem aumentado de forma significativa, possibilitando um acúmulo de conhecimentos que tem contribuído para subsidiar a formulação de orientações e documentos legais que estimulam a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, assim como os movimentos sociais que atuam na defesa da educação das crianças pequenas; no entanto, estudos localizados ou de grande abrangência, como o de (CAMPOS et al, 2011), indicam que essa qualidade ainda se constitui um grande desafio que precisa ser enfrentado pelas políticas públicas e por todos os atores sociais envolvidos nesse campo.

Porém, como em pesquisas científicas, desconfiar não basta, iniciei este estudo a partir da realização de uma busca mais detalhada e como forma de colocar a pauta em questão, fui as bases de consulta à caça de teses e dissertações disponibilizadas pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como as disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os bancos de Teses da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a procurar nas brechas para enxergar pelas lentes do gênero aquilo que vinha se apresentando nas produções acadêmicas no que se refere a educação de bebês e crianças bem pequenas no Brasil.

Ao utilizar os descritores creche e gênero combinados retornaram um total de 51 (cinquenta e um) trabalhos entre teses e dissertações num período que compreendeu os anos 2000 e 2015. Ao realizar o refinamento dentre esses dados obtidos com as palavras bebê e gênero combinadas, apenas quatro trabalhos satisfizeram os critérios estabelecidos. Ainda assim, dos quatro trabalhos entre teses e dissertações das quais me debrucei para entender as correlações que faziam da temática, todas as quatro relacionavam-se as questões profissionais de docência a partir do gênero feminino e não as relações de gênero estabelecidas entre as crianças. Dos quatro trabalhos, realizei então a leitura mais abrangente, as pesquisas abordavam e relacionavam os bebês nas questões de gênero tendo como ponto de interesse à docência com os

bebês e o gênero das professoras (no feminino)<sup>9</sup>. O que certamente corroborava com a minha hipótese inicial de que a vivência coletiva de bebês e crianças pequenas não ocupavam lugar de destaque e não eram consideradas, em geral, como objeto academicamente viável de pesquisa quando se tratava do ponto de vista de gênero.

Barbosa e Fochi (2012) trazem à tona a realidade da pesquisa no Brasil quando se trata de bebês, a tradição científica desses estudos está nas mãos da Psicologia, ou pelo menos os estudos se concentram em aspectos psicológicos de bebês em seu desenvolvimento psicomotor advindos em especial da saúde. Além disso, a grande maioria dos estudos psicológicos é baseada em observações de bebês em laboratórios, muito longe de suas vivências coletivas. Os trabalhos da História e da Sociologia da Infância que tem se dedicado a pensar e a teorizar as crianças tendem a sub-representar as experiências dos bebês em comparação com as das crianças mais velhas.

Assim também, nas referências internacionais muitos trabalhos tem sido produzidos, mas grande parte tem se referido as questões profissionais, seja do exercício docente feito por mulheres ou da crescente presença masculina inclusive em sociedades tradicionalmente marcadas pelo gênero ou às crianças maiores (MAYALL, 2013; BEDEL, 2015; KOCH e FARQUHAR, 2015; SEXTON, 2017; EPSTEIN e MOREAU, 2017; CAMPBELL, 2017; XU e WANIGANAYAKE, 2018)<sup>10</sup>.

No Brasil, a historiadora Joana Maria Pedro (2005), analisa a construção do campo de estudos do gênero através da tradução do debate que se dá com as produções teóricas do movimento feminista, mas não só, ao que acaba por indicar que a produção acadêmica brasileira pouco tem tratado o gênero como

---

<sup>9</sup>O levantamento bibliográfico completo se encontra nos anexos da pesquisa.

<sup>10</sup>XU, Y; WANIGANAYAKE, M. An exploratory study of gender and male teachers in early childhood education and care centers in China. *Journal of Comparative and International Education*, v. 48, n. 4, p. 518-534, 2018; SEXTON, S.S. Men teaching children 3-11: dismantling gender barriers/Men, masculinities and teaching in early childhood education: international perspectives on gender and care, 2017; KOCH, B.; FARQUHAR, S. Breaking through the glass doors: Men working in early childhood education and care with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 380-391, 2015; BEDEL, E.F. Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, v. 4, n. 1, p. 142-149, 2015; CAMPBELL, S. et al. Spaces for gender equity in Australian early childhood education in/between discourses of human capital and feminism. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 42, n. 3, p. 54, 2017.

categoria de análise, dando o mesmo tratamento metodológico as mulheres, ao gênero e ao sexo biológico.

Para Gottlieb (2009) os estudos da Antropologia também não têm aberto o espaço aos bebês, considerando que apesar do surgimento um novo corpo de estudos interdisciplinares sobre a construção cultural da infância e suas negociações ativas na vida cultural, os bebês ainda ocupam um espaço marginalizado nas pesquisas. Clarice Cohn (2000), na antropologia brasileira demonstra grande curiosidade pelas pesquisas com crianças, porém indígenas, os xicrin.

Quaisquer que sejam as práticas educativas dos pais em suas casas, a maioria dos antropólogos culturais contemporâneos aparenta não pensar muito, de forma analítica, sobre os bebês. É claro que isso não significa que não gostemos de bebês. Mas, em nossa atuação profissional, temos frequentemente ignorado essas criaturinhas, que parecem não ser uma promessa acadêmica segundo o que temos definido como a imaginação etnográfica. Do ponto de vista teórico, os bebês, para a maioria de nós, são um não-sujeito, ocupando um espaço negativo, quase impenetrável para o olhar antropológico (GOTTLIEB, 2009, p.314).

Para este estudo, utilizo-me como técnica de coleta de dados, a documentação, que pressupõe a seleção de fontes em livros, artigos, teses, e documentos legais. Antônio Joaquim Severino (2004, p. 124) entende por documentos, todo “[...] o objeto que se torna suporte material de uma informação”, que acaba por transformar-se em fonte durável de informação. A técnica de coletas de dados em documentação caracteriza-se como técnica de:

[...] identificação, levantamento e exploração de documentos fontes do objeto a ser pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2004, p.124).

A abordagem formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e Richard Bowe e Anne Gold (1992) propõe um modelo de análise de política educacional que abrange três contextos:

a) contexto de influência: onde a elaboração da política e onde os discursos políticos são construídos. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política.

b) contexto da produção de textos: incluem documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política

c) contexto da prática: refere-se à esfera da implementação. No contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes. (BALL, 2006, p. 20).

Desta forma, a análise aqui realizada insere-se na terceira forma. Representa um esforço para evidenciar o silêncio que sempre acompanha as palavras contidas ou não na legislação educacional para a primeira infância. Trata-se de investigação qualitativa que envolveu, não só, mas também a observação, interpretação e registro em caderno de campo das ações de bebês e crianças bem pequenas entre 18 (dezoito) e 36 (trinta e seis) meses em momentos de brincadeira, de livre interação, de alimentação, de cuidado, de organização dos espaços, momentos coletivos de produção, mas também, considerando as suas especificidades, e as percepções de suas professoras<sup>11</sup> e adult@s da creche. Considerou-se o dia-a-dia no contexto da instituição como uma unidade de tempo natural e como contexto privilegiado para situar os acontecimentos e as práticas concebidas em seus aspectos estruturais, descritas em episódios educativos com recorte “sensatamente arbitrário”<sup>12</sup> no qual pode o foco pode ser observado, entendidos como “tiras”<sup>13</sup> que me permitem:

---

<sup>11</sup>O modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas, utilizo apenas o gênero feminino ao me referir as educadoras de creche, porque as mulheres são sabidamente maioria esmagadora de trabalhadoras neste segmento (LOURO, 1997).

<sup>12</sup> Os episódios foram escolhidos e descritos a partir da categoria de análise proposta para este trabalho, ou seja, apenas aqueles que apresentavam indícios sobre os quais foram possíveis refletir para compreender as interações, cenários, falas e ações dentro do contexto das políticas educacionais para a primeira infância no que se refere ao gênero.

<sup>13</sup>BONDIOLLI (2004) define como “tiras” ou *strips*, a partir do que GOFFMANN (1974, p. 21) compreende os recortes cotidianos arbitrários no fluxo de atividades em andamento. “Essas tiras, referindo-se a um conjunto bruto de episódios ao qual se presta uma atenção especial, enquanto ponto de partida de uma análise, são escolhidas de maneira arbitrária e não se referem nem a uma distinção natural feita pelos sujeitos investigados, nem a uma operação analítica dos estudiosos.

[...] a verificação no tempo de um acontecimento reconhecível que tem uma influência no crescimento infantil, o aspecto rítmico das práticas educativas, como se entrelaçam as transições de situação para a situação, como determinadas situações se concentram em determinadas ocasiões e como outras se repetem com regularidade e outras acontecem excepcionalmente (BONDIOLLI, 2004, p.21).

Numa perspectiva pós-crítica em que a observação foi um dos principais procedimentos metodológicos, alguns episódios trazem à tona o sentido da participação nos espaços dedicados às crianças, ao mesmo tempo em que trazem elementos de permanência e resistência quanto às políticas propostas e aos documentos:

Episódio é um interesse identificado às vezes por uma criança individualmente ou em grupo, não necessariamente mantido ou possível de ser mantido durante um longo período de tempo, mas que é importante tornar visível devido a sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (KINNEY e WHARTON, 2009, p.37)

Por conseguinte, alguns episódios foram escolhidos como forma de elucidar e responder ainda que maneira local, as questões específicas que orientam este estudo. Excertos que representam uma escolha entre tudo o que foi observado, mas que testemunham o outro lado da instituição, aquele visto a pouco menos de um metro de altura. As análises deste estudo se estruturam a partir da investigação documental aliada as situações observadas no campo em que os bebês evidenciam à sua maneira ações para a construção e reorganização do que percebemos em suas interações como aquilo que é encorpado pelo gênero e suas expectativas, como também uma análise ainda que breve dos momentos em que os adultos se colocam em relação aos bebês e de que maneira o fazem, quanto ao gênero.

É óbvio que um grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como uma ausência presente significativa. Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus

contextos relacionais — como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências de um currículo nacional. Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. Em certo sentido, esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, “baseadas na culpabilização”, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas. (BALL, 2006, p.20)

A pesquisa de campo ocorreu ao longo 2016 e a pesquisa documental ocorreu entre o período de 2016 a 2018. Sendo assim, ocupei-me de observar algumas das práticas e interações cotidianas dentro da creche, a procurar as brechas para enxergar, pelas lentes do gênero, aquilo que se apresenta nas relações que estabelecem os bebês meninos e meninas entre si e com os adultos, bem como observar a organização do espaço e das brincadeiras. Observações essas que buscam captar o tempo cotidiano na educação infantil não apenas por uma visão macroscópica do social que não abarca os pequenos jogos sociais que se encontram na trama das relações, mas mais que isso, que me permita acionar alguns paradigmas no entrelace das questões da macro e da microanálise sociológica. Nesse sentido as observações foram realizadas tanto no período da manhã como no período da tarde de forma a garantir que se pudesse observar tanto nas situações didáticas quanto nas situações de rotina constituintes da educação infantil, distribuídas nas duas macros dimensões temporais.

E assim, na tarefa de perceber se esses bebês, mesmo tão miúdos, respondem ou não às expectativas de gênero e de que maneira se enredam nessas relações de/para o gênero na hierarquização das relações que estabelecem com seus pares e com os/as adult@s no convívio cotidiano da instituição, acabei permanecendo algum tempo em campo, mesmo que houvesse inicialmente a intenção de maior permanência, o campo acabou por me conduzir e indicar para outras leituras, outros caminhos. Ora se era visível e possível perceber no universo micro estrutural em que as crianças/bebês, @s professor@s e as famílias tinham muitos dos seus momentos cotidianos espiralados naquilo que se encontrava encorpado pelo gênero, nas formações,

nas conversas, nas reuniões, nas brincadeiras e interações, nos arranjos diários, na entrada e na saída, então, onde isso se encaixava e se fazia visível nas macroestruturas da política educacional para o currículo? Oculto no texto? Subentendido? Subsumido a outros termos? Só a análise documental poderia trazer alguma resposta.

De maneira nenhuma, isto significa que acredito que bebês não podem ou não tem outras possibilidades de exercer esses mesmos posicionamentos com relação ao gênero em outros espaços que não unicamente aqueles oferecidos na instituição destinada a eles/elas, a creche. Afinal,

A vida não é apenas biologia; é expansão, é também a procura do novo, da diversão e da reorganização contínua, que incorpora o caos à ordem estabelecida pela história epigenética. Somos sistemas abertos a mudanças e, portanto, o equilíbrio não é alcançado com a satisfação do desejo de tentar restaurar um tipo de nirvana estático, como pensava Freud, mas com base em reorganizações dinâmicas e dialéticas como postulado por Piaget. O passado, a retrospectiva com o desejo determinista de saber, logicamente leva à morte. Nosso olhar deve começar da história, sim do passado, mas nutrir com sentido e direção o futuro, aceitando a incerteza que vem com isso (LUGO, 2015, p.14).

Torna-se necessário dizer que muito embora, a pesquisadora não seja alguém estrepante, dado ao fato de ter realizado uma pesquisa anterior durante o Mestrado e pelo fato de ser professora de crianças pequenas há um tempo considerável, ainda assim com os bebês é algo absolutamente novo, e então neste sentido sou absolutamente uma aprendiz buscando aparar os pingos de chuva “não só apará-los, como conduzi-los em enxurrada para o oceano das teorias correntes” (DA MATTA, 1978, p. 8)

William Corsaro (1997) por vezes tem recomendado em suas pesquisas etnográficas a utilização da estratégia de “entrada reativa”, que consiste na constante permanência nas áreas da escola dominadas pelas crianças. Habitando estes espaços de difícil acesso em que os/as adultos/as raramente frequentavam, esperava que as crianças pudessem reagir à sua presença, isto permitiu ao autor observar de outro ponto de vista as tentativas realizadas pelas crianças nas relações de poder; nas relações de amizade, empatia e de partilha e assim aos seus modos de organização das brincadeiras. Desta forma, acesso

estes espaços no sentido de observar para entender essas crianças em conjunto com os documentos. Construir a presença das crianças bem pequenas e bebês dentro desses documentos utilizando a lupa do gênero como aproximação na análise.

No desenvolvimento da pesquisa em questão, foram realizados os procedimentos de análise documental, foram utilizadas técnicas de registro das ações das crianças no caderno com observações de campo, algum registro fotográfico e audiovisual foi coletado. No entanto, a direção da escola não consentiu que se realizasse a coleta e o uso das imagens das crianças quando a pesquisa já estava em andamento. Desta maneira as observações e os olhares feitos por mim compuseram a maior parte do inventário da pesquisa. O diário de campo serviu como um elemento de reflexão sobre o campo, sobre as observações, o registro do vivido com as crianças, além dos processos e relações entre as crianças e os adultos.

Nem sempre aquilo que me propus observar estava sempre presente, tão nítido. Foi necessária paciência, calma e muita observação a fim de identificar e translucidar o que minhas hipóteses iniciais inquiriam. E assim foi preciso um olhar minucioso para ver o que estava nas entrelinhas das relações estabelecidas pelos bebês em suas ações coletivas, necessário esforço para aguardar que se descortinasse aquilo que nem sempre se apresenta ao expectador passageiro. Muitas das visitas ao campo, não trouxeram os aspectos que se esperava observar, nem sempre as questões que relacionavam ao gênero com os bebês e crianças pequenas em suas ações e interações estavam tão claras.

Daniela Finco (2010) realiza em sua pesquisa de doutorado uma análise minuciosa e detalhada no que se refere a organização do espaço, dos tempos, das ações das crianças numa EMEI de São Paulo, no entanto, as especificidades da creche, de bebês e das crianças bem pequenas tornou mais difícil a tarefa de desemaranhar os nós.

Enxergar além do que se vê. Ouvir para além da oralidade. Perceber relações sutis que se fazem presentes por diversas formas de expressões comunicativas. Expressões que adquirem sentidos e significados na/pela presença do outro. O choro, as expressões faciais, os gestos e movimentos partilhados na/pela relação de bebês com outros bebês e adultos/as requer



adentrar e compartilhar de uma zona de estranhamento, fascínio e incerteza. Em muitas vezes, sai de Lilipute sem ver o que estava procurando. Nem sempre estavam tão reveladas as questões para as quais buscava as respostas, ao passo em que também as vivências dos bebês e crianças pequenas na creche abordam outros tantos aspectos, que ainda que não sejam o foco da pesquisa, estavam presentes e latejantes nas observações<sup>14</sup>. E assim é necessário dizer que acabo por escolher alguns aspectos, desta maneira como vou deixando outros tantos de fora, pois:

O que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas, uma escolha de que os próprios pedagogos estão participando. Da mesma forma, aquilo que não escolhemos é também uma escolha (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.193).

Denominei alguns episódios que serão partilhados em capítulo específico desta tese, ainda que não se trate de um estudo etnográfico no seu sentido mais amplo, mas de certa forma, lançando mão daquilo que Roberto Da Matta (1978) há tempos chamou atenção, o *Anthropological Blues*, no sentido de vestir a capa de etnólogo e transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico. Ainda que as crianças bem pequenas possam parecer-nos tão familiar e cotidianamente presentes em nossas existências adultas, colocam-se como um paradoxo do estrangeiro e do exótico. Seria possível enxergarmos suas considerações e seus modos de vida para aquilo que nos parece absolutamente improvável: os arranjos que fazem à sua maneira para a reinterpretação e a ressignificação das expectativas de gênero presentes em suas brincadeiras e interações? Episódios que alinhavados ao referencial teórico adotado e pela análise documental da legislação educacional para a Primeira Infância, me permitem compreender a maneira como as crianças e os bebês tem sido visto e considerado naquilo que se refere ao gênero, seja nas políticas públicas, quanto nas práticas pedagógicas de suas professor@s ou nas organizações temporais/espaciais da creche.

---

<sup>14</sup>A “posição” do observador não é, portanto, irrelevante e sua tarefa será mais fácil ou mais difícil dependendo da distância em relação ao contexto e aos sujeitos de observação. (BONDIOLLI, 2004, p. 22)

Lourdes Gaitán-Munõz (2006b) aponta para o fato de que não é possível convencionar um único método de investigação, o pluralismo metodológico que diversifica os modos de aproximação é aquele que pode melhor atender a dimensão do lugar em que se estuda. Diferentes ferramentas metodológicas podem servir para nos aproximar da infância de hoje, de seus modos de vida em diferentes contextos “sem abrir mão das perspectivas teóricas que alimentam os distintos enfoques teórico-conceituais” (GAITA-MUNÕZ, 2006b, p.19). Desta maneira, uma análise que considera as questões macroestruturais da política pública, seu entrelaçamento com a vida cotidiana da creche e as relações que lá se estabelecem para melhor compreender em que medida as práticas pedagógicas das professoras estão implicadas às propostas dos documentos. Até que ponto a cultura escolar impede ou impõe mudanças?

Claramente, quem nomeia as ações e as categoriza é a pesquisadora, por razões inerentes ao objeto de estudo desta tese, e numa via de mão dupla, são essas ações de ressignificação observadas em momentos de interação entre os bebês e crianças pequenas que permitem a categorização feita pela adulta curiosa. Assim, como as interações e observações dos adultos são escolhidas e problematizadas tendo como propósito a pesquisa e seus objetivos. Isso não exclui a existência de outras tantas interações e descobertas, mas que não atendem aos objetivos da pesquisa e que, portanto, ficam fora da análise em razão dos limites impostos pelo texto acadêmico.

Após algumas idas ao campo, fiquei apenas a observá-los a distância, o que permitiu ser vista pelas crianças por mais tempo, mais como uma adulta familiar entre eles/as. Isso possibilitou ficar cada vez mais perto das crianças, o que aos poucos se consolidou, aquilo que de acordo com Howard Becker (1997, p.34) me deu “a permissão para estudar aquilo que se quer estudar, ter acesso às pessoas que se quer observar”. E foram essas observações iniciais que ditaram os caminhos da pesquisa: a análise documental da legislação que orienta o currículo para as crianças bem pequenas e bebês na creche.

A investigação científica em algumas áreas, como a que envolve as questões de gênero, implica imbricar as crianças em assuntos dos adult@s, ainda que quase sempre elas estejam amplamente excluídas. Desta maneira a Pesquisa qualitativa pós-crítica em educação pode explicar sua relevância ao passo que:

[...] como uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (GASTALDO, 2014, p. 13).

Ao passo que a exploração do tema se adensa, procuro observar quais as intersecções possíveis entre o que estou a ler e a analisar. Quais os resultados já encontrados por outros investigadores estreitam pertinência para o meu estudo em particular? Em que medida minha perspectiva se difere (ou se aproxima) dos autores que estou a ler? A partir deste arsenal procuro analisar e pensar com os dados que obtive, os bebês como uma categoria dissonante. Neste sentido a reflexividade do pesquisador/a pode ser a parte central do processo de pesquisa.

Em conjunto com o aporte teórico oferecido pela bibliografia, a análise dos documentos da política pública para a educação de crianças pequenas no Brasil e a observação cotidiana se estrutura para de alguma forma tornar mais visíveis os momentos em que os bebês evidenciam em suas ações à sua maneira, as possibilidades para a construção, reorganização e resistência como aquilo que é encorpado pelo caráter performático e por suas expectativas de gênero. Acaso a noção de paradigma faz parte do conteúdo curricular? Trabalhamos na escola a noção de equidade de gênero? Acompanhamos as crianças na elaboração de suas próprias construções de indicadores dessa equidade?

Mas, desta forma, não significa desconsiderar que os bebês são sujeitos potentes de pesquisa, o que ao mesmo tempo significa não rejeitar as relações estruturais e assimétricas existentes, mas compreender num processo interpretativo e reflexivo que estabelecemos no terreno do campo. Com a compreensão de que o meu trabalho representa apenas uma das tantas possíveis interpretações daquele contexto, ao passo que o meu entendimento sobre este outro, miúdo, deve levar em consideração o entendimento que se faz sobre o meu papel lá no contexto como investigadora.

Os trabalhos clássicos de autoras brasileiras de diversas áreas foram de suma importância para a construção do campo semântico deste estudo (ainda que seguramente deixe de fora muitos deles), *A mulher na sociedade de classes* de Helleieth Saffiotti publicado em 1985, *Gênero, Sexualidade e Educação* de Guacira Lopes Louro publicado em 1997, *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil* de Marcia Gobbi (1997), *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte* (2006) de Ana Lucia Goulart de Faria, *Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil* de Claudia Vianna e Sandra Unbehaum, publicado em 2006 e *O Dicionário Crítico do Feminismo* de Helena Hirata (2009). Também os mais recentes trabalhos publicados no Brasil por Daniela Finco (2010, 2013, 2015, 2018), Claudia Vianna (2015, 2017, 2018), e ainda “Creche e feminismo” de Gobbi, Finco e Faria (2015), bem como o mais recente livro de Maria Amélia de Almeida Teles, Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria: “Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade” publicado em 2018.

Entre as referências internacionais, apresentaram-se de forma significativa para este estudo, os trabalhos, *Gênero: Uma categoria útil à análise histórica* de Joan Scott, publicado em 1989, *Interpretando o gênero* de Linda Nicholson, publicado em 2000, *Problemas de Gênero* de Judith Butler, publicado em 2009 e *Sex/Gender: Biology in a Social World* de Anne-Fausto Sterling de 2012 e *The (im) possibilities of dialogue across feminism and childhood scholarship and activism* nos estudos da Geografia da Infância (2018) de Katherine Twamley e Berry Mayall.

Portanto trata de olhar as pessoas, os lugares, as políticas públicas e as relações que estabelecem entre si para o entrelaçamento que os enreda. E que vagarosamente vão se tornando mais límpidos. Uma abordagem interseccional que possa levar a cabo as questões macro e micro estruturais compondo o cenário descritivo e analítico no corpo da pesquisa a caminhar no sentido que leva a pergunta: E quando o assunto é política pública, quem são os bebês nas questões de gênero? E assim, contribuir para a reflexão e consideração no que se refere à inclusão e abordagem das questões que se relacionam ao conceito do gênero nessas políticas.

Desse modo, o presente estudo organizou-se de forma a contemplar o objeto investigado segundo a organização abaixo descrita:

No 1º Capítulo, de modo mais abrangente, procuro situar o leitor acerca das concepções de Crianças e de Infância que permeiam esta tese, isto implica dizer que, a pesquisa considera a infância como categoria social, considerada como uma variável de análise sociológica. E ainda, de que forma se entrelaçam as categorias gênero e geração, como campos conexos de pesquisa e categorias de análise. No 2º Capítulo realiza-se a análise documental das políticas públicas para a Infância. Num período compreendido entre 1998 e 2018 pretende-se problematizar as concepções de crianças e infâncias presentes nas políticas públicas formuladas para a Educação Infantil no Brasil, procurando, portanto, observar com as lentes do gênero como categoria de análise, se essas políticas públicas compreendem que na educação de bebês dentro das creches há algum lugar para os aspectos das relações de gênero presentes na sociedade e, conseqüentemente se os compreende como capazes e potentes na interpretação e reconstrução destes conceitos de/para o gênero. Desta forma, a investigação envolveu em conjunto com a pesquisa bibliográfica, a análise documental em fonte primária dos principais documentos norteadores do currículo para a primeira Infância, além daqueles que norteiam o atendimento das creches, nas diferentes dependências administrativas, o que vale aqui dizer nas esferas federais, mas também nas esferas municipais, aqui especificamente, no município de São Paulo. O 3º Capítulo pretende problematizar os lugares reservados às crianças nas cidades generificadas, de maneira a situar a creche como um espaço de insularização dos bebês. A creche de maneira paradoxal representa o espaço coletivo de educação e cuidado de bebês na cidade, um espaço guardado que, de certa forma, permite a circulação dos bebês, torna-os assim menos invisíveis e mais reconhecíveis na imensidão da metrópole. É na creche que se tornam perceptíveis seus gestos, corpos e desejos, em seu espaço se permite pensar em um projeto de sociedade em que as práticas e as relações sociais são compreendidas como fundantes. O 4º capítulo traz os aspectos observados no contexto específico de creche pública do município de São Paulo. Permaneci na creche para pensar os documentos norteadores do currículo e as relações que permitem estabelecer com o cotidiano da instituição, com os bebês e as crianças pequenas. Pensando o tempo cotidiano e o espaço

genericado traduzidos em práticas pedagógicas para a manutenção de uma cultura escolar. Pensando e analisando essas questões como elementos constituidores de uma concepção de gênero em que meninos e meninas ora se constroem, ora se revelam e ora resistem.

**Poeminha em língua de brincar<sup>15</sup>**

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.  
Falava em língua de ave e de criança.  
Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas.  
Dispensava pensar.  
Quando ia em progresso para árvore queria florear.  
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do que de fazer ideias com elas.  
Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria de rir.  
Contou para a turma da roda que certa rã saltara sobre uma frase dele.  
E que a frase nem arriou.  
Decerto não arriou porque tinha nenhuma palavra podre nela.  
Nisso que o menino contava a estória da rã na frase  
Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.  
A Dona usava bengala e salto alto.  
De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:  
Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança  
Pois frases são letras sonhadas, não têm peso, nem consistência de corda para aguentar uma rã em cima dela.  
Isso é língua de raiz – continuou  
É língua de faz-de-conta  
É língua de brincar!  
Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada  
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.  
E jogava pedrinhas:  
Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre uma lata ao modo que um bem-te-vi sentado na telha.  
Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:  
Mas lata não aguenta uma Tarde em cima dela, e ademais a lata não tem espaço para caber uma Tarde nela!  
Isso é língua de brincar  
É coisa-nada.  
O menino sentenciou:  
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.  
E se internou na própria casca ao jeito que o jabuti se interna.

---

<sup>15</sup>Manoel de Barros, Poeminha em língua de brincar. Editora Record, 2007

## CAPITULO 1 - Escutando a voz dos passarinhos: novos olhares para as crianças, a infância e o Gênero como campos teóricos conexos

Manoel de Barros, poeta brasileiro contemporâneo, tem uma forte relação com a simplicidade, porém ainda que simples, escolhe com minúcias a profundidade das palavras, e de forma particular e peculiar tem seu jeito de romper com a dureza semântica. A poesia manoelina em sua complexidade absoluta, traz aquilo que pode ser incompreensível para algumas pessoas e completamente extasiante para outras tantas, me coloco no segundo grupo. Uma poesia, que cheia de inverdades, de “*inutilidades*”<sup>16</sup>, reinventa significados, recusa a realidade a olho nu que excluí o mundo tal como vemos, e exalta o mundo que deixamos passar despercebido, o mundo de dentro para fora. Em “*Poeminha em língua de brincar*”<sup>17</sup> reconhece uma linguagem infantil que tem “*por sestro jogar pedrinhas no bom senso*”, colocando em xeque as assertivas adultocêntricas que por vezes desconsideram as crianças e seus projetos.

Essa poesia de Manoel de Barros<sup>18</sup> dedica-se, também, à desautomatização do olhar dos desatentos passantes frente ao universo. E nas palavras do próprio poeta:

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde acriança diz:  
*Eu escuto a cor dos passarinhos.*  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,  
mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo,  
Ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta,  
que é a voz de fazer nascimentos  
O verbo tem que pegar delírio.<sup>19</sup>

<sup>16</sup>O próprio poeta com doçura assim se referiu a sua poesia.

<sup>17</sup> O Poeminha em língua de brincar me foi apresentado na Disciplina de Pós-Graduação: Diferenças Humanas: Implicação para a garantia da educação de todos (as), ministrada no 1º semestre do ano de 2015, pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Biancha Angelucci na FE/USP.

<sup>18</sup> O poeta tardiamente reconhecido, filho do capataz, advogado, criador de gado e de encantamentos nascido no período de guerra (1916) e que em 2014 “se apaga feito velinha” passa a ser Matéria de Poesia. CASTELLO, J. Inventário das sombras. Editora Record, 1999.

<sup>19</sup>Poesia: O delírio do verbo In: O livro das ignoranças. Manoel de Barros. Record.2011



Trago aqui, desta forma, a poesia de Manoel de Barros, no sentido que se apresenta como uma alternativa a rigidez semântica das palavras, trazendo à voga o olhar. As teorias tradicionais corroboram a ideia de infância como uma fase caracterizada em termos negativos, além de apresentá-la como um evento universal e igual para todas as crianças. Não me parece que seja absolutamente indispensável olhar as crianças sob a ótica da ausência, aquelas que não falam, não sabem, não podem, colocando assim sobre suas faltas um imenso holofote que dá conta apenas de sua negatividade.

Para esta pesquisa a infância é uma construção social considerada como uma variável de análise sociológica tanto quanto o são as categorias de classe, gênero e etnia. Desta maneira para relacionar as crianças às questões geracionais, tendo a infância como categoria social, aliando-a a categoria gênero aproprio-me das pesquisas da Sociologia da Infância em especial daqueles (as) que observaram a constituição do campo de pesquisa: Jens Qvortrup (1995), Chris Jenks (1996), Michael Honig (2009) e William Corsaro (2009, 2011), Pia Christensen (2004), Barry Mayall (2002), Leena Alanen (2001) para pensar a questão da agência das crianças e a infância em uma perspectiva estrutural. Ao que Jens Qvortrup (1987) chama atenção para o fato de que pode ser útil tratar infância e idade adulta como elementos sociais em uma relação interativa, mas que, no entanto, a infância precisa ser tomada como um *status* social específico como aponta Manuel Sarmiento (2005, p.363)

O desafio a que nos propomos é interrogar o modo como constructos teóricos como 'geração' e 'alteridade' se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajetos de vida na atual situação da modernidade.

Parece plausível não deixar de dizer que embora as crianças devam ocupar o lugar central das pesquisas *com* crianças, trata-se sempre de não legar a elas o lugar de fora do mundo em que vivem. Ao que propositivamente apresenta Jens Qvortrup (1995, p.234):

[...] as crianças ou a infância não devem ser vistas como sendo algo estranho à sociedade, como algo misterioso, como se fossem espécies ontologicamente diferentes. As crianças são seres humanos e não meros seres em potência. Não podem ser vistas como 'pessoas que serão' e que devem ser integradas na sociedade. Se infância é, então, parte integrante da sociedade, deveria ser do mesmo modo elementar que é como qualquer outro fenômeno social, tema legítimo e desejável, dos inquéritos científico-sociais.

Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira (2011b) ao analisar a produção científica sobre infância e crianças na Sociologia brasileira, bem como autores representativos da Sociologia da Infância na Europa, além das pesquisas, teses e dissertações sobre infância e gênero divulgadas no Brasil entre 1990 e 2009, traz a vogal que:

No Brasil, a revisão da literatura sociológica sobre a infância, [...], apontam três hipóteses que merecerão destaque nesta tese: primeiro, que a infância é, via de regra, pouco abordada pela Sociologia; segundo, as meninas menos ainda, pois os estudos parecem privilegiar os meninos; e terceiro, a ausência de análises sobre as relações de gênero na infância, mesmo nos estudos sobre a socialização infantil e/ou geração (OLIVEIRA, 2011b, p.21).

No caso brasileiro, é necessário considerar o que aponta Ana Lucia Goulart de Faria (2005), ao analisar as políticas de regulação, a pesquisa e a pedagogia na educação infantil:

Mas os estudos e as pesquisas sobre a escola por bastante tempo negligenciaram a educação das crianças pequenas. O primeiro estado da arte realizado na área da educação infantil foi feito por Eloísa Rocha, no seu doutorado sobre os trabalhos apresentados em congressos científicos na década de 1990. E ficou demonstrado que uma nova geração de doutores/as pesquisadores/as vem estudando e desafiando a pedagogia escolar como única referência para uma pedagogia da infância que contemple a especificidade da pequena infância, trazendo outras categorias de análise para a pesquisa da educação das crianças pequenas: tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais:

deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento (FARIA, 2005, p. 1018).

De fato, as Ciências Sociais não ignoraram completamente as crianças em seus estudos, mas há que se ressaltar que por muito tempo a presença das crianças foi marcada pelo silenciamento (JAMES, JENKS e PROUT, 2004). A infância tem se configurado como tema legítimo nos estudos recentes, constituindo-se como um campo de pesquisa interdisciplinar e cada vez mais tem se buscado uma abordagem sociológica para o estudo da infância. Ao que Michael Sebastian Honig, no texto *“How is the Child constituted in Childhood Studies?”*, publicado em 2009, responde à pergunta: *O que significa criança para os estudos da infância?* Afirmando que a distinção entre os estudos sociais da infância e as outras ciências reside no fato de que o primeiro realiza uma diferenciação sistemática entre os sujeitos e a categoria social, ou seja, entre as crianças e a infância. Impossível pensar uma abordagem sociológica da infância sem abordar o que é infância, e para isto é necessário considerar a infância como uma categoria social.

O sociólogo britânico Chris Jenks em 1982 levantava a questão que tende a ser esquecida por aqueles que se propõem a realizar um estudo da infância: *“O que é uma criança ou de que forma uma criança é possível como tal?”* E ainda por que pensar a infância de outro ponto de vista que não apenas aquele que o adulto se dispõe a ver? Com isso, nos dizendo que entre outras, essas questões podem nos auxiliar a recuperar a infância como problema teórico:

A criança é mais familiar e não tão estranha, habita o nosso mundo e ainda assim parece que responde a um outro; é essencialmente um dos nossos e ainda parece ter uma forma diferente de ser (JENKS, 1982, p.9).

Bruna Breda (2015) realiza uma ampla pesquisa de Doutorado considerando a infância a partir da perspectiva estrutural levantando as questões relativas à constituição do campo da Sociologia da Infância, ao mesmo tempo em que as relaciona a produção da infância brasileira na legislação do século XX. Em sua pesquisa, aponta:

Assim, uma primeira diferenciação entre o entendimento tradicional da sociologia e as novas maneiras de entender tanto as crianças como a infância pela Sociologia da Infância é o fato de considerá-las a partir de suas relações e da inserção em contextos históricos, sociais, estruturais, etc. nas abordagens de pesquisa propostas pela Sociologia da Infância, a infância é parte constituinte da sociedade e não apenas uma fase transitória e preparatória para a vida dos indivíduos, e as crianças fazem parte dessa mesma sociedade enquanto são crianças contrariamente à ideia de que serão inseridas na sociedade quando deixarem de o ser (BREDA, 2015, p.58).

Para Barry Mayall (2002) a infância deve ser considerada nas pesquisas e estudada como processo relacional a partir de quatro níveis:

- 1- O nível das relações individuais, o que importa considerar as transformações sociológicas e históricas acerca da participação das crianças na vida cotidiana, suas experiências, seus conhecimentos nas negociações de espaço, status e tempos principalmente naquilo que se refere aos seus direitos e acesso aos recursos jurídicos e econômicos. Neste nível, a influência do gênero atravessa todas as relações entre crianças e adultos.
- 2- O das relações de grupos a níveis locais: exhibe os contornos das posições sociais da infância e da adultez, no que se refere à disparidade da última sobre a primeira, pais sobre os/as filhos/as, professores/as sobre alunos/as e até sobre grupos de crianças maiores sobre as menores.
- 3- O das relações causadas pelos efeitos de grupos a nível individual e social: os efeitos da geração adulta sobre a infância se traduzem claramente na condução das políticas sociais construídas pela primeira sobre a segunda a partir de suas experiências e ideologias.

- 4- O nível da relação estabelecida entre indivíduos, grupos e coortes<sup>20</sup>: nível que interliga os anteriores ao mostrar que o enfoque relacional da infância possibilita a análise das relações sociais de gênero e geração presentes na infância e adultez. Uma criança que pergunta à sua mãe se pode andar de bicicleta, traz à voga necessariamente as relações individuais estabelecidas entre ela e a mãe; as relações de poder contidas na relação; a consideração do gênero da mãe como membro do grupo social de mulheres; as responsabilidades estabelecidas pelas mães no cuidado de seus/suas filh@s. as políticas sociais de segurança pública e as políticas de Estado.

Alanen (2001) nos apresenta uma infância intrinsecamente conectada com a adultez a partir da perspectiva relacional, mostrando que as questões geracionais, desta forma, não se definem só e unicamente pelos fatores biológicos, senão por meio das experiências compartilhadas em um determinado contexto histórico e cultural dos membros de um grupo.

[...] o enfoque relacional defendido por Mayall aporta também para a experiência dos estudos feministas sobre a vida e a posição das mulheres na sociedade, como elemento que pode servir para o avanço dos estudos sobre infância e crianças (GAITAN-MUNÓZ, 2006b, p.19).

Sendo assim, sigo para a constituição do gênero como campo teórico conexo nesta pesquisa para, desta forma, compreender e analisar as questões geracionais permeadas pelo gênero como categoria de análise, o que me possibilita aproximar aquilo que se encontra embrenhado nas relações sociais entre crianças e adultos na creche e na legislação educacional.

---

<sup>20</sup>Conceito utilizado em Sociologia para a compreensão das mudanças sociais e das condições históricas que afetam os indivíduos, cujas diferenças nas experiências individuais são chamadas de efeitos de coorte. (JOHNSON, Allan G. Dicionário de Sociologia. RJ: Ed Zahar, 1997, p.54)

## 1.1 - O campo do gênero: Sobre os ombros de gigantes.

Não sem propósito este subcapítulo se intitula “*Sobre os ombros de gigantes*”, solicitando a compreensão daquele que lê, de que tomei de assalto a celebre frase utilizada por Isaac Newton “*Se vi mais longe, foi subindo nos ombros de gigantes*” respondendo a uma carta de Robert Hooke<sup>21</sup>. Isaac Newton certamente referia-se ao fato de que suas descobertas não são unicamente suas. Giordano Bruno, Galileu Galilei, Johannes Kepler e, por conseguinte Nicolau Copérnico e suas descobertas o antecederam, permitindo assim, que levasse à frente suas teorias. De fato, esses gigantes enfrentaram uma enorme incompreensão, lançaram-se no escuro, e graças a este salto indefinido, Newton pode ancorar-se para sua posterior teoria a respeito das leis que regem o Universo físico.

Vale lembrar que só me refiro a Ciência como forma de problematizar a ideia de que durante muito tempo as mulheres estiveram apartadas dela, só puderam ver sobre os ombros dos homens. Quando lhes era permitido ver! Isso de fato, não quer dizer que as mulheres não estavam tentando enxergar mais longe, mas implica pensar quais eram as possibilidades de alcance que se ofereciam a seus olhares. Quando enxergavam mais longe, eram colocadas à sombra? Sei que isto, não é o assunto desta tese, mas cabe dizer e ressaltar que a ideia do casal Curie durante muito tempo, serviu para que Marie Curie pudesse fazer-se ouvir em sua Ciência. Seria possível falarmos em Raios-X sem Marie Curie<sup>22</sup>? De certo, não. Mas foi por Pierre Curie que a voz de Marie ecoou. Mileva Maric, a Sra. Einstein, extensamente trabalhou nos cálculos da teoria da relatividade, Geral e Específica, mas não teve seu nome escrito entre os gênios. Para um Giordano Bruno e um Galileu no Tribunal Inquisitório, temos outras

---

<sup>21</sup>Essas cartas encontram-se no livro do físico francês Jean-Pierre Maury (1937-2001) intitulado: *Newton e a Mecânica Celeste*. Objetiva, 2008.

<sup>22</sup>“Afim, antes (e até depois) de Marie Curie, muitas mulheres se aventuraram no mundo científico, ora utilizando pseudônimos masculinos, ora trajando-se como homens de ciência como estratégias para passarem despercebidas pelo poder e conseguir certa notoriedade. Outras, ainda, enfrentaram as barreiras exaltando as qualidades das mulheres, também sem desfecho positivo. Algumas produziram pesquisas sozinhas, ou como assistentes de homens de ciência, maridos ou não, mas a grande maioria ficou invisível na história. Marie certamente representa um ponto de inflexão, em nenhum outro momento o gênero na ciência foi problematizado com tanta intensidade” (PUGLIESE, 2012, p.19). Para mais sobre Marie Curie e sua luta desigual para estabelecer sua descoberta na ciência: PUGLIESE, G. *Sobre o caso Marie Curie: A radioatividade e a subversão de gênero*. Editora Alameda, 2012.

tantas inumeráveis mulheres acusadas de bruxaria e toda a sorte de sortilégios, com penas absurdamente inversas em proporção ao delito supostamente cometido<sup>23</sup>. Não custa lembrar a ideia aqui já apresentada do “Teto Todo Seu” de Virginia Woolf...

Dito isto, tomo de empréstimo os ombros daquelas que se aventuraram a pesquisar e incluir o gênero como categorias de análise em suas pesquisas no Brasil e no mundo, possibilitando que hoje possamos ver mais adiante. Ao que ainda, cabe ressaltar que mesmo subindo nos ombros dessas gigantes, a reescrita aqui apresentada é também continuidade da obra e assim pelos tensionamentos criados no enfrentamento das teorias escolhidas com o objeto aqui selecionado, vai mais distante daqueles que as autoras escolheram, são outros tempos, histórias e lugares. Adorna-se delas para ir além:

Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores (FISCHER, 2005, p.3).

---

<sup>23</sup> “Quando a mulher pensa sozinha, pensa o mal, provando que tem uma natureza diferente, pois em intelecto são iguais às crianças e não são capazes de entender filosofia” – Argumento usado para justificar a necessidade de acompanhamento das mulheres pela Igreja no séc. XV contido na *Summa Demonologica*, o *Malleus Maleficarum* de Heinrich Kraemer e James Sprenger no Brasil traduzido com a Introdução Histórica de Rose Marie Muraro que observa que em relação a caça às bruxas e o modo com numericamente afetou às mulheres: “Deirdre English e Barbara Ehrenreich em seu livro *Witches, Nurses and Midwives* (The Feminist Press, 1973), nos dão estatísticas aterradoras do que foi a queima de mulheres em fogueiras durante esses quatro séculos. ‘A extensão da caça às bruxas é espantosa. No fim do século XV e no começo do século XVI, houve milhares e milhares de execuções – usualmente eram queimadas vivas na fogueira – na Alemanha, na Itália e em outros países. A partir de meados do século XVI, o terror se espalhou por toda a Europa, começando pela França e pela Inglaterra. Um escritor estimou o número de execuções em seiscentas por ano para certas cidades, uma média de duas por dia, excetos aos domingos. Novecentas bruxas foram executadas num único ano na área de Wertzberg, e cerca de mil na diocese de Como. Em Toulouse, quatrocentas foram assassinadas num único dia; no arcebispado de Trier, em 1585, duas aldeias foram deixadas apenas com duas moradoras cada uma. Muitos escritores estimaram que o total de mulheres executadas subia à casa dos milhões, e as mulheres constituíam 85% de todos os bruxos e bruxas que foram executados.” (MURARO, R. Breve Introdução Histórica. In: O Martelo das Feiticeiras. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/memoria/mundo/feiticeira/introducao.html>)

Considerando aquilo que Walkerdine (2007, p.7) aponta como necessário para entender os discursos científicos circulantes:

Devemos desvendar o modo como certas ideias científicas são desenvolvidas e aceitas no interior de práticas tais como as escolares, e depois servem como dispositivo que afirmam dizer a verdade sobre e regular essas práticas. É necessário desconstruir os termos, os conjuntos de oposição criados entre masculino e feminino, e conduzir o que se denomina uma história do presente.

Das muitas leituras apreendidas acerca do tema, compreendo que seja mais propício tratar o gênero pelo que ele não é, ou seja, por aquilo que não caracteriza o constructo e suas inter-relações com outros campos de estudo, o que vale aqui dizer que, ao marcar aquilo que não constitui o gênero, as possibilidades de análise encontram-se muito mais alargadas para as multiplicidades daquilo que o gênero possa ser.

Aqui devemos considerar o fato de que o debate historicamente produzido acerca do gênero como categoria social, tem se desdobrado em uma diversidade de perspectivas, não sem impasses, tensões e conflitos, gerando posicionamentos por vezes bastante distintos neste campo de estudos. Ademais, algumas premissas precisam ser analisadas e colocadas no sentido da compreensão da constituição do campo e do termo, estas análises passam necessariamente pelos estudos de Joan Scott (1995) e Linda Nicholson (2000) na historiografia e mais recentemente Judith Butler (2009) na Filosofia e na interseção entre Biologia e Ciências Sociais que faz Anne-Fausto Sterling (2012).

Partindo deste ponto, aquelas questões que emergem para elucidação a partir da categoria gênero devem ser pensadas entendendo o gênero como organizador das relações sociais construídas pela diferença sexual, o que em outros termos significa dizer que o gênero estabelece significado para as diferenças corporais entre homens e mulheres, entre meninos e meninas, mesmo que elas não sejam fixas e naturais. Recorrendo aqui as questões colocadas por Anne-Fausto Sterling (2012, p.2):

[...] certamente deve haver mais de duas categorias legais de gênero; sabemos o suficiente sobre sexo e gênero para lidar de forma inteligente com a ideia de um futuro *genderless* (ou não)?



Afinal de contas, são cromossomos que se juntam para uma correta fertilização com sexo e gênero por toda a vida (não)? Será que todas as sociedades pensam (mais ou menos) da mesma maneira sobre sexo e gênero (não)? Elas sempre pensaram da mesma forma sobre sexo e gênero (e não de novo)? Talvez existam coisas sobre sexo e gênero que nunca poderemos saber.<sup>24</sup>

Desta forma, no contexto de escrita deste trabalho, considera-se que gênero não é algo fixo, natural e imutável, e que, portanto, a oposição binária frequentemente apresentada quando se pensa ou se observa as relações de gênero, seja no ambiente escolar ou fora dele, é algo que tem suas raízes historicamente construídas. Ao buscar na análise documental as proposições para as práticas pedagógicas das professoras de crianças pequenas, pretende-se compreender quais são os lugares reservados aos bebês e crianças pequenas. De acordo com Scott (1995, p. 83):

Precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual. Temos que ficar mais atentas às distinções entre nosso vocabulário de análise e o material que queremos analisar. Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. Se utilizarmos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas.

A antropóloga Lia Zanotta Machado (2013) traz uma importante consideração a respeito da importância dos estudos de gênero:

Os estudos de gênero e as indagações sobre as epistemologias feministas introduziram, ao lado dos outros estilos de fazer ciência social, um estilo que desse mais lugar à reflexão sobre a subjetividade do (a) autor (a) e da construção das subjetividades dos sujeitos sociais. Com certeza, sem deslocar o outro estilo mais objetivista, produziu-se outra forma de escrever ciência. O nós majestático ou a escrita sem sujeito tem a contraparte legitimada de um sujeito da ciência que se coloca e opta. Um novo estilo foi criado e legitimado a partir dessa crítica cultural.

---

<sup>24</sup> Os trechos citados são da obra *Sex/Gender: Biology in a Social World* de Anne-Fausto Sterling ainda sem tradução para o português. Todos os trechos foram livremente traduzidos do inglês.

O feminismo com certeza é uma das vozes que faz parte desse novo estilo. O estilo não é neutro em relação ao paradigma, mas é menos preciso que um paradigma [...] (MACHADO, 2013, p. 116).

Cabe aqui aclarar que o campo de estudos de gênero possui uma vasta produção internacional e nacional. No entanto, cabe lembrar que no campo dos Estudos da Infância, em especial aqueles poucos que se dedicaram aos bebês, a temática de gênero não se encontra incluída como algo que seja possível e passível de uma análise mais demorada. Desta forma procuro, ainda, compreender de que maneira o gênero se relaciona/tensiona na/com a categoria infância, mais especificamente relacionado/tensionado com os bebês, os quais, apesar de todos os avanços nos estudos da infância, de fato têm sido tratado ao largo nas pesquisas acadêmicas e nos debates contemporâneos.

## **1.2 - Gênero e Infância: Os bebês estão alheios ou alijados? O Outro Diferente? Porque nomear os bebês?**

Os bebês se apresentam para nós, muitas vezes a partir daquilo que desejamos que eles/as sejam, são vistos e traduzidos a partir do olhar do adulto/a que projeta nelxs, a grande expectativa de que são e se manterão angelicais. O bebê idílico fica na redoma de proteção de grau máximo.

Se nossas crianças pequenas já se encontram no ir e vir da dialética entre a proteção e a participação em nosso mundo, aos nossos bebês reservamos sempre a margem, e desta forma engatinham para a redoma invisível da participação no mundo social. No entanto, muito embora não reservemos a elas/es os espaços em nossas pesquisas, em nossos escritos e em nossos mundos, em nome de um crescimento e desenvolvimento que virá em breve, suplicando que esperem o próximo estágio, de fato eles acabam topando em nossos tornozelos fazendo com que olhemos para baixo e percebamos sua existência.

Dessa maneira, não se trata apenas de colocá-los a espera de uma infância que virá em breve, trata-se de torná-los, em sua especificidade, visíveis

em suas demandas e em suas vivências na creche, na família, na cidade e na sociedade:

Contrariamente à visão daqueles que consideram as crianças na modernidade como inúteis, elas ganharam uma nova importância na esteira da modernização [...]. Seu tempo e suas atividades foram exigidos e, portanto, colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna – a escola (QVORTRUP, 2001, p.139).

Gottlieb (2009, p. 313) ressalta o fato de que os bebês são frequentemente negligenciados, de forma analítica, para a Antropologia “como se estivessem fora do escopo tanto do conceito de cultura quanto dos métodos da disciplina” e propõe seis razões que explicariam essa exclusão dos bebês da discussão antropológica:

- 1) as memórias e o *status* parental do próprio antropólogo,
- 2) a questão da agência dos bebês e a dependência de outras pessoas,
- 3) suas rotinas frequentemente ligadas às mulheres,
- 4) sua aparente incapacidade de comunicação,
- 5) sua propensão inconveniente a vazar através de vários orifícios, e
- 6) seu aparente baixo grau de racionalidade.

Muitas dessas razões apontadas pela antropóloga servem também para a discreta negligência analítica dos bebês pelas Ciências Sociais e pela Pedagogia. Talvez não pareçam muito promissores do ponto de vista acadêmico. Nós os alijamos. Preferimos esperar que cresçam e então caibam nas teorias de crianças que já possuímos. Mas nem sempre é assim:

Por mais reveladores que sejam do ponto de vista da Antropologia da primeira infância esses estudos sobre crianças são limitados de duas formas. Do ponto de vista empírico, a maioria deles, mais uma vez, tende a focar mais as crianças maiores do que os bebês. Teoricamente, a perspectiva da economia política, por si só, tem seus limites. E, o que é mais perceptível, frequentemente está ausente em trabalhos que abordam o ponto de vista da economia política a percepção da

perspectiva nativa sobre as experiências das crianças e como essas se relacionam com outros aspectos culturais do panorama social – incluindo religião e outras estruturas ideológicas. Como em outras etnografias, encontrar o equilíbrio ideal entre o global e o local, o político e o cultural, o social e o individual vêm sendo um desafio para muitos desses estudos (GOTTLIEB, 2009, p. 316)

As crianças assim que nascem passam a explorar o mundo e a dividi-lo conosco, começam por assimilar as informações a partir dos sentidos. Sentem o toque, o calor, a luz e o som, experimentam a fome e a alimentação. Ouvem seus próprios choros e experimentam a resposta de um cuidador/a. Respondem ao desconforto de uma fralda úmida e cheia, e experimentam a sensações de um@ adultx, quase sempre uma mulher, @s limpando e secando. A partir desses primeiros e simples contatos, os bebês passam a desenvolver uma imagem sensorial do seu corpo e que é sempre relacional. Mas o que isso tem a ver com o gênero? Faz diferença o sexo de quem limpa, cuida e toca o bebê? Estariam construindo já as percepções do ser homem e ser mulher na sociedade em que estão ingressando?

Torna-se preciso considerar que os padrões polarizados acerca do feminino e do masculino estão presentes na nossa sociedade e, portanto, encontram-se em ação na escola, na creche, nas relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, professores e professoras, coordenadoras, diretoras e supervisoras. E os bebês certamente não estão alheios a isto:

Nessa direção, o gênero não é um produto acabado ao nascimento. Ele extrapola as identidades que vão sendo experimentadas/sentidas pelos sujeitos, porque as instituições sociais (o Estado, a família, a creche, a escola), também expressam relações de gênero que podem entrar em conflito ou contradição com as subjetividades. Ou seja, os sujeitos vão, ao longo de suas vidas, sendo socializados por intermédio das relações de gênero, ou melhor, através das relações subjetivas e objetivas que são engendradas (SAYÃO, 2003, p.72).

Vale dizer também que daqueles bebês nascidos do sexo masculinos esperamos que representem ou que apresentem os aspectos performáticos próprios do gênero masculino, que sejam homens, ao passo em que se esperamos daqueles bebês nascidos sobre o sexo biológico feminino que atuem

como mulheres e que atendam às expectativas sociais que se esperam das mulheres. Desde o momento do nascimento, ou dos primeiros ultrassons, começamos a tratá-los como meninos ou como meninas, preparamos roupas diferentes, falamos com eles de maneiras distintas e construímos em relação a um e outro, expectativas diferenciadas e variadas.

Para Anne Fausto-Sterling, o ambiente, marcado pela organização social, assim como pela cultura, pelas interações e comunicação, muito cedo já imposta comportamentos e orientações diferenciados entre meninas e meninos. Isto significa dizer as crianças antes mesmo do seu primeiro ano de vida, assimilam as conexões de gênero que as rodeiam:

Um indivíduo, portanto, tem um sexo (masculino, feminino, não designado; mas eles se envolvem com o mundo através de uma variedade de convenções sociais, de gênero. Cada indivíduo, portanto, fabrica uma apresentação de gênero que pode alimentar de volta o sexo do indivíduo, e é interpretado por outros usando as estruturas específicas de gênero da cultura de um indivíduo. O gênero, então, está definitivamente nos olhos do espectador. A apresentação sexual e de gênero está no corpo e na mente do apresentador (STERLING, 2012, p. 7).

Considerando aquilo que diz Corsaro (2011, p.127) de que “uma mudança importante na vida das crianças é sua movimentação fora do âmbito familiar” e aquilo que Qvortrup (2002) nos afirma, de que o fato de que todas as crianças frequentam a escola durante uma parte considerável de sua infância, tornando isto uma das características da infância enquanto categoria geracional, há que se refletir sobre a invisibilidade das gênero nos documentos oficiais e trabalhos sobre a creche, pois para Scott (1990, p.12), uma teoria que não leve a linguagem em consideração “[...] não saberá perceber os poderosos papéis que os símbolos, as metáforas e os conceitos jogam na definição da personalidade e da história humanas”.

Não há outra possibilidade para se pensar os estudos da infância sem a quimera necessária na articulação com a adultez, ambas são categorias historicamente marcadas pelas relações sociais nas quais são constituintes e constituídas simultaneamente. E assim, a partir de tal assertiva, dar o tom em uma perspectiva interdisciplinar para buscar investigar as formas pelas quais as experiências possibilitadas ou interditas para meninas e meninos desde a

Pequeníssima Infância, nas vias da legislação, configuram as relações de gênero percebidas pelas crianças na instituição escolar e o que certamente comporá seus modos de se relacionar também fora dela.

Feita a consideração a respeito do tratamento que se tem dado ao tema, assim sendo, encaminho a discussão para a análise das políticas públicas e os documentos orientadores do currículo para crianças bem pequenas e bebês, tratando de “forjar outro olhar à infância, e não apenas sobre ela” (KRAMER, 1996, p. 24). Há que se refletir sobre a invisibilidade das gênero nos documentos oficiais e trabalhos sobre a creche, pois para Scott, uma teoria que não leve a linguagem em consideração “[...] não saberá perceber os poderosos papéis que os símbolos, as metáforas e os conceitos jogam na definição da personalidade e da história humanas” (SCOTT, 1990, p. 12).



QUINO. Mafalda: Feminino singular, 2018, Editora Lumén.

## Capítulo 2 - @s meninos e meninas pequenxs e os entremeios das lacunas da legislação educacional

[...] Ergue-se nossa simplicidade em aço mostrando o que é possível fazer sem nos deixar esquecer o que ainda não foi alcançado.

Bertolt Brecht, p.139<sup>25</sup>

Tudo tem uma história  
J.B.S. Haldane<sup>26</sup>

O objetivo deste capítulo é problematizar as concepções de crianças e infâncias presente nas políticas públicas formuladas para a Educação Infantil, procurando, portanto, observar com as lentes do gênero como categoria de análise, se essas políticas públicas compreendem que na educação dos bebês dentro das instituições escolares há algum lugar para os aspectos das relações de gênero presentes na sociedade e, conseqüentemente se os compreende como capazes e potentes na interpretação e reconstrução destes conceitos de/para o gênero.

O currículo, aqui compreendido, a partir de uma concepção ampla e carregada de significados, artefato cultural e social que organiza conhecimentos e experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos (MOREIRA, 1999; PEREIRA, 2007; SANTIAGO, 2006). Analisar e discutir a maneira como se organiza o currículo da Educação Infantil, pensando a partir do gênero é um passo que caminha no sentido de compreender o direito das crianças ao acesso a experiências de conhecimento e desenvolvimento de forma plena e integral, desde bebês.

Por conseguinte, faz-se necessário aplicar a ótica de gênero nas principais leis e documentos que orientam e orientaram as políticas de educação pública para a Educação Infantil no Brasil, além daqueles que norteiam o atendimento das creches, nas diferentes dependências administrativas, o que vale aqui dizer nas esferas federais, mas também nas esferas municipais, aqui especificamente as da educação pública formal no município de São Paulo. As

---

<sup>25</sup>BRECHT, B. O vôo de Lindbergh. In: **Teatro completo**. vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

<sup>26</sup> J.B.S. Haldane, Everything has a History, Londres, 1951, In: BURKE, P. (org.). A escrita da história: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.



políticas públicas para a inclusão do gênero na educação no Brasil apresentam um processo bastante recente e apontam desafios que demandam pensar no reconhecimento e na valorização das diferenças de gênero na infância, de forma a considerar que os meninos e meninas pequenxs se encontram nos entremeios das lacunas da legislação educacional, e ficam ao largo quando se trata de políticas de educação associadas ao gênero. Tratá-las amiúde faz-se necessário e fundante.

Claudia Vianna (2012) numa investigação em que analisou a produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais constatando um crescimento recente localizado entre os anos 2007 e 2009, momento no qual a defesa e a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil passaram a despertar significativo interesse na produção acadêmica. No entanto, também observava que se trata de uma produção “ainda tímida”, mas que tem já revelava uma passagem do sexo ao gênero, mostrando que a área da educação passa a trilhar as pistas oferecidas pelos estudos feministas. Desta forma, torna-se necessário levar em conta que:

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais (VIANNA, 2006, p.425).

Para a realização deste estudo, utilizei-me das referências bibliográficas de autoras e autores que analisaram as políticas públicas para a pequena infância (ARELARO, 2000; KRAMER, 2009; NASCIMENTO, 2011), além de estudos que se debruçam especificamente sobre as políticas públicas para a educação da pequeníssima infância no contexto da educação brasileira (FARIA, 2005; NASCIMENTO, 2012), e ainda aqueles estudos que consideram o gênero e a infância ou a educação infantil (FINCO, 2003; SAYÃO, 2003; VIANNA, 2006; 2009; 2012).

Ademais, considerando os limites desta pesquisa bem como de seu objeto de estudo, optei pelo recorte necessário a alguns documentos no período compreendido, considerando que cabe à política educacional definir metas e priorizar a qualidade do atendimento pedagógico, bem como a sua extensão. Sendo analisados aqui os escolhidos dentre todos os outros: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), bem como o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2006); Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009), assim como a recente discussão a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e suas diretrizes para a Educação Infantil, A Base Nacional de Formação Docente (em consulta pública no Conselho Nacional de Educação, 2018) e desta forma, ainda levando em consideração que no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é o responsável por estabelecer diretrizes e orientações, enquanto que a instância prioritariamente executora na Educação Infantil é o município, realizo a análise do documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista-Orientação Normativa Nº 01, Portaria Nº 5.959, de 11 De Setembro de 2015/SP, Currículo Integrador da Infância Paulista (2015) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016). Eis os documentos utilizados no presente texto para uma análise a partir da ótica de gênero.

Considerando aquilo que a pesquisadora da infância Maria Letícia de Barros Nascimento nos diz, de que “tornar as crianças pequenas visíveis, porém, parece não ser uma questão simples” (NASCIMENTO, 2010, p. 558), me dedico então, também neste sentido, a procurar nas entrelinhas dos textos normativos que norteiam o currículo para bebês e crianças pequenas, quais são lugares reservados nestas políticas públicas para a consideração dos aspectos e visibilidade dos bebês em suas vivências coletivas nas instituições de Educação Infantil, no que se refere ao gênero, como forma de constituir a presença desses bebês e crianças bem pequenas na via dos documentos. Assim concordando com Claudia Vianna (2012b, p. 130):

O exame das políticas públicas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, e o contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação, que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade.

Significa dizer que as crianças participam da sociedade, influenciando e sendo influenciadas por pais, professores e outras tantas pessoas com quem estabelecem contato, mas também significa dizer que merecem ser consideradas nas formulações das políticas públicas para a infância, mas não só, dentre outras:

[...] por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho. Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico (QVORTRUP, 2011, p.205).

Lanço-me na árdua tentativa de acender os holofotes sobre alguns documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil buscando, todavia, identificar nestes documentos de que maneira se pensa e como se aponta, ou não, para a consideração de que os bebês participam da sociedade dos adultos e que, portanto, compreendem e constroem entre si relações sociais permeadas pelo gênero.

Quando o olhar se volta para as creches infantis e as crianças de 2 ou 3 anos, a percepção não é a mesma. Nota-se uma relutância, uma reticência de dar-lhes visibilidade, de integrar as creches ao sistema educacional, de tirá-las da informalidade, da precariedade, de investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade). Aqui, o risco não é de sua *schoolification*, mas de assistencialização e incompletude (ROSEMBERG, 2015, p.164).

E já de antemão assumo que mesmo entendendo que, muito embora, as políticas para a Educação Infantil afetem grandemente a vida concreta das

crianças reais que frequentam as Instituições de Educação Infantil, entre elas e em especial a creche, essas políticas acabam pormenorizando essas crianças e seus contextos, especialmente no que tange as relações de gênero (construídas, elaboradas, vivenciadas e ressignificadas) pelos bebês, ao que retomando o título escolhido para este capítulo, defendo que mesmo que se tenham pensado em grandes políticas para os pequenos, essas políticas têm deixado um espaço reduzido para que esses bebês respirem.

## **2.2 - Uma agulha no palheiro: Relações e implicações das políticas públicas para a educação da primeira infância na vida cotidiana dos bebês na creche e na formação de suas professoras.**

Desta forma quando retomarmos a configuração social e política no contexto brasileiro de há tempos, delineando os contornos e desenhos que tomaram os documentos que aqui estão para a análise, podemos tentar compreender como se deu naquele contexto histórico específico e de que maneira ainda continuam a ditar as orientações curriculares<sup>27</sup> para os bebês. Nascimento (1994, p.102) afirma que:

A passagem da creche para o âmbito da secretaria de educação exige uma estrutura mais complexa, pois, preservando a assistência, introduz a questão pedagógica. Essa passagem não foi acompanhada de modificações indispensáveis na estrutura das creches, de modo a adequar-se às suas novas finalidades educacionais, como por exemplo, a necessária atenção à especificidade da faixa etária de zero a quatro anos. A estrutura herdada tende a dar à creche um caráter de escolarização semelhante àquele presente no ensino fundamental.

---

<sup>27</sup>Aqui entendo a questão curricular para os bebês nos termos das políticas orientadoras do sistema educacional brasileiro, tendo em vista que [...] que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas através de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, adquirindo, assim, o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana” (BARBOSA, Maria Carmen. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. BRASIL. Ministério da Educação. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.)

Os avanços, retrocessos e possibilidades da Educação Infantil acabam por representar significativos desafios para a investigação e qualificação da área, de forma que emanam novas proposições e estudos acerca das crianças, das infâncias e da educação de crianças pequenas e bebês, estes balizados por uma considerável diversidade que é abarcada pelos processos histórico, social e cultural que carregam em seu bojo, e estão permeados por um movimento de luta por consideração e reconhecimento da Educação Infantil. Vale lembrar, que mesmo assim, nas políticas públicas para a infância, só muito recentemente os bebês têm sido nomeados em suas proposituras e de antemão, também no que se refere ao gênero encontram-se escondidos:

As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche - o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas (FARIA, 2005, p. 1013).

Por conseguinte, passaremos a análise da categoria gênero relacionada aos documentos e políticas públicas para a Primeira Infância. Desta forma se enquadraremos um problema social que possa passar a integrar a da agenda das políticas públicas podemos admitir que:

### **2.2.1- Um começo...?**

De fato, podemos tomar aqui o princípio que a Constituição de 1988, foi o marco legal que reconhece e que de fato coloca a Educação Infantil na agenda das políticas públicas para a Primeira Infância no Brasil. Nas décadas de 1960 e 1970, o clima cultural fazia do país uma nação que sustentava suas ações políticas pelo mote do desenvolvimento econômico, cobrando-nos o impagável preço do cerceamento das liberdades democráticas. Pouco mais de duas décadas depois, o país se colocava em condição bem diferente: ainda que as forças direcionadas à democracia fossem incipientes, já não era mais o

nacionalismo exacerbado que ditava as demandas que integravam as frentes políticas e sociais.

Muito embora tenha sido gradual e morosa a transição democrática do golpe militar à abertura democrática ocorrida no Brasil, é apenas com a Constituição Federal que temos o primeiro documento oficial a proclamar o direito da criança à creche e à pré-escola, que em seu Art. 208, afirma: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, afirmando as creches e pré-escolas como um direito das mães, não só daquelas que trabalham fora, mas passam a representar um direito das crianças e de outras tantas famílias com configurações sejam quais for.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família e a criança pequena passa a existir pela legislação reclamando a “atenção pedagógica”:

Fatores como a promulgação da Constituição Federal (art.208. IV), que garante o direito da criança ao atendimento em creche e a inclusão da creche no Sistema Nacional de Educação como parte do Ensino Básico (Lei 9394/1996), também contribuíram para o aumento do interesse pela temática da primeira infância na creche (SILVA, 2015, p. 174).

Traz ainda no seu Art. 227 a afirmação que *“as creches e pré-escolas deixam de ser apenas um direito das mães que trabalham fora e passam a representar um direito das crianças”*. Neste sentido, Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet no documento “Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica” publicado pela UNESCO em colaboração com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica observam em relação ao movimento de inclusão da Educação Infantil, mas especificamente da creche, na legislação que garante esta modalidade como uma das etapas da Educação Básica, como também em outro importante aspecto, o da inclusão no financiamento<sup>28</sup>:

---

<sup>28</sup>O FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – em vigor desde 2007, atende toda a Educação Básicas, desde a Creche até o Ensino Médio, substituindo o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais de Educação, que esteve em vigor de 1997 a 2006. A inclusão da creche no FUNDEB foi fruto de mobilização social, pois a proposta inicial excluía a creche dos investimentos do fundo.

Na proposta de Emenda Constitucional enviada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, a educação de 0 a 3 anos (creche) tinha sido excluída do FUNDEB. Uma ampla mobilização social de entidades engajadas na luta pelo direito à educação infantil no Brasil conseguiu reverter essa situação. A creche foi incluída no FUNDEB e este foi considerado o melhor aperfeiçoamento da proposta. Nunca se falou tanto sobre o direito e o significado da educação nos três primeiros anos de vida, quanto durante os dois anos de tramitação legislativa da Proposta de Emenda à Constituição Federal. O debate político sobre o papel da creche como instituição de educação lhe deu novo status no cenário social e educacional brasileiro (UNICEF, 2011).

Claudia Vianna (2006) nos aponta que mesmo que a Constituição Federal de 1988 tenha oferecido base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, muitos dos documentos que regulamentam na prática essas políticas públicas, especialmente no campo da educação, apresentam a perspectiva de gênero subsumida à noção geral de direitos e valores, de forma que o gênero como currículo de formação docente e suas implicações na prática docente adquiram pouca ou quase nenhuma visibilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não só cunhou o termo Educação Infantil, para se referir a creches e pré-escolas, como finalmente também a reconheceu como a primeira etapa da Educação Básica Brasileira. Ou seja, as creches e pré-escolas, depois de pertencerem a tantas e diferentes áreas, das ações das primeiras-damas às áreas trabalhista, previdenciária e assistencialista, passam, então, definitivamente para a responsabilidade da área educacional. Esta nova abordagem legal e de financiamento da educação infantil, talvez e com muito cuidado, possa ser interpretada como uma valorização da creche e, juntamente com isso, a garantia de uma profissão para aquelas mulheres que há muito tempo, assim como as crianças com as quais relacionam, ficaram à margem de políticas públicas.

Nesta nova configuração, o Ministério da Educação, que é o responsável por orientar as Secretarias Estaduais e Municipais através da publicação de documentos que visem subsidiar a implementação da Educação Infantil nas instancias executoras e agora sob a forma de preceitos legais, precisa que a

agenda das políticas públicas para a primeira infância se consolide e tome forma na e pela publicação dos documentos normativos e orientadores.

Mas como afirma Lisete Arelaro (2005) retomando a maneira como é feito o financiamento e organização no país da Educação Infantil e enfaticamente também o da a sua irmã pobre, a creche:

Porém, há uma peculiaridade de sua organização que chama a atenção: é o único nível ou etapa de ensino que nasceu adotando o atendimento de 'cima para baixo', ou seja, o atendimento às crianças começou com a organização das chamadas classes de pré-escola, que atendiam as crianças de seis anos de idade, classes essas consideradas 'preparatórias' para a alfabetização. Depois, organizaram-se classes para as crianças de cinco anos, e, mais tarde ainda, para as de quatro anos. Admitamos: até hoje, há uma disputa sutil em relação ao atendimento de crianças de zero a três anos (ARELARO, 2005, p. 24)

Trago a tabela abaixo como forma de evidenciar o crescimento numérico de crianças matriculadas nas creches, o que certamente aponta para uma clara mudança no atendimento: o deslocamento do atendimento das crianças, antes realizado no âmbito da Assistência Social para o atendimento realizado nas pastas da Educação, e conseqüentemente pela substituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais de Educação) pelo FUNDEB<sup>29</sup> (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação), que passa a contemplar a também a Educação Infantil e com isso a creche, que ainda que carente de políticas públicas tornou-se modalidade educacional passível de recebimento de verbas e repasse de recursos e conseqüentemente passa a ser legislada nos documentos oficiais. Claramente perceptível que o número de matrículas em creche vem aumentando a cada ano enquanto os números da Educação Básica vêm diminuindo. Já representando em 2018, 8,33 % do número total de matrículas. No caso da pré-escola, esse

---

<sup>29</sup>O FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – em vigor desde 2007, atende toda a Educação Básicas, desde a Creche até o Ensino Médio, substituindo o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais de Educação, que esteve em vigor de 1997 a 2006. A inclusão da creche no FUNDEB foi fruto de mobilização social, pois a proposta inicial excluía a creche dos investimentos do fundo, o que foi muito bem colocado e analisado por Lisete Arelaro (1999) e Vital Didonet (2006) .



aumento se inicia em 2012, ano da implantação do programa Brasil Carinhoso, que tem a cooperação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Educação (MEC). Já a creche tem ampliado sua oferta gradativamente, o suporte tanto do Brasil Carinhoso como do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Considerando a educação infantil como um todo, o crescimento observado em relação ao último ano é de 4% no número de matrículas, e o observado no período de 2007 a 2018 é da ordem de 47,7%.

**Tabela 1 - Expansão da Educação Infantil no Brasil – 2007 a 2018 (Creche e Pré-Escola)**

<b>Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino</b>				
<b>Básica por Modalidade e Etapa de Ensino</b>				
<b>Iniciais</b>				
<b>Ano</b>	<b>Total Geral</b>	<b>Total EI</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045
2011	50.972.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721
2013	50.042.448	7.590.600	2.730.119	4.860.481
2014	39.000.991	6.137.624	1.830.585	3.706.688
2015	38.683.020	5.622.502	1.936.099	3.686.403
2016	28.261.661	5.841.672	2.068.682	3.772.990
2017	28.139.062	6.082.547	2.209.782	3.872.765
2018	28.009.807	6.248.976	2.333.277	3.915.699

Fonte: MEC/INEP/DEED (2007-2018)

Da análise dos documentos oficiais, podemos afirmar que as políticas públicas para a Educação Infantil têm avançado, principalmente desde os anos de 1990. Segundo Kramer (2002) o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil se inicia no ano de 1995, no entanto

na análise documental a seguir, podemos afirmar que ainda não é a vez de se incluir o gênero nestas políticas.

### **2.2.1- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.**

De acordo com a análise feita por Carlos Roberto Jamil Cury (2002), podemos por assim dizer que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provocou uma superposição de responsabilidades entre Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) no que concerne à elaboração das diretrizes curriculares. No caso específico da Educação Infantil, o currículo nacional foi proposto através da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, elaborado pelo MEC. Este Referencial foi direcionado às instituições e aos profissionais de creches e pré-escolas e neste sentido assim é apresentado:

[...] o **Referencial**<sup>30</sup> pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (CURY, 2002, p.5).

O RCNEI é um documento dividido em três volumes e procura instrumentalizar os educadores na prática educativa cotidiana com as crianças em creches e pré-escolas brasileiras, respeitando-se a diversidade cultural do país e os estilos pedagógicos dos profissionais. É dividido respectivamente em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998). A estrutura do segundo e do terceiro volumes se apoia em uma organização por idades, que divide orientações para as crianças de zero a três anos e para as crianças de quatro a seis anos e está organizado em âmbitos de experiências e eixos de trabalho. O documento se apresenta como um guia de orientações que deve servir de base para discussões entre os profissionais de

---

<sup>30</sup>Grifo no original

um mesmo sistema de ensino ou de uma mesma instituição, com vistas a auxiliar na elaboração de seus projetos educativos que se caracterizariam como singulares e diversos. E objetiva:

[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, **de gênero**<sup>31</sup>, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p. 7).

Desta maneira, mesmo que o documento em sua apresentação já traga de certa forma, os seus objetivos para a contribuição no currículo de Educação Infantil, a diversidade de gênero posta e explícita, no restante do documento não se encontra consolidada da mesma forma como de sua propositura. Os imperativos presentes no corpo do documento são nomeados apenas e tão somente como pluralidade, diferença e diversidade. Na pesquisa realizada no documento foi possível perceber que as questões relacionadas à identidade de gênero<sup>32</sup>, ficam subsumidas a termos como diversidade, diferenças individuais, identidade e a diversidade de gênero se encontra escondida em termos mais genéricos:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais *diversificadas práticas sociais*, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua *identidade* (BRASIL, 1988, p. 13).

O Documento traz ainda em suas linhas as questões sociais relacionadas à classe social, as questões geracionais, as questões étnicas e culturais, porém as questões relacionadas ao gênero ficam a cargo da interpretação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, apresentando uma

---

<sup>31</sup>Grifo meu. A partir deste momento, na análise documental, a palavra gênero e bebês que aparecem nos trechos dos documentos originais estarão negritadas para marcar os recortes realizados para o campo desta tese.

<sup>32</sup>Mantenho o termo utilizado no documento, apresentado como um dos conteúdos no volume II: Formação Pessoal e Social.

concepção de criança que permeia o Referencial, reconhecendo que pertencem a um determinado grupo étnico e a uma classe social, mas deixando de tratá-los como seres cujas experiências com relação ao gênero são vivenciadas desde bebês na creche, em casa e na cidade.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social (BRASIL, 1998, p.21).

Ao considerar intervenção do professor também deixa de dizer que entre as singularidades da criança, o gênero também pode ser uma variável de mediação do docente nas situações de aprendizagem:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, etc. (BRASIL, 1998, p.30).

O termo diversidade no documento é utilizado tanto para esconder as questões condizentes com as relações de gênero na sociedade quanto para abarcar as pessoas com necessidades especiais como posto no trecho a seguir, que introduz as questões das crianças com necessidades especiais<sup>33</sup>:

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a *diversidade*, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas

---

<sup>33</sup> Mantenho o termo utilizado à época na documentação para atender a metodologia de análise e sua fidelidade ao documento, no entanto, ressalto que o termo definido para a utilização na Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, hoje se refere a pessoas com deficiência.

também as competências, as particularidades de cada um (BRASIL, 1998, p.34).

A questão da diversidade abrangente e unívoca novamente aparece no Volume II, apontando para o papel da escola na valorização das características étnicas e culturais das crianças:

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. Dependendo da maneira como é tratada a questão da *diversidade*, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características *étnicas e culturais*, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos (BRASIL, 1998, vol. II, p.13).

Neste sentido o documento concorre para reforçar e ressaltar que as identidades são colocadas e definidas em termos das diferenças e do binarismo entre os indivíduos. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria, sendo *autocontida e autossuficiente* (SILVA, 2000, p. 73), sendo concebidas, portanto como entidades independentes e naturais de modo que a noção de complementariedade não está presente no discurso:

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998, vol. II, p.13).

Tomas Tadeu da Silva (2000), analisa a questão da identidade trazendo a voga alguns conceitos que se cristalizam a respeito da identidade, nos fazendo refletir a respeito do que encaramos como normal ou ainda para que possamos compreender que o não dito, faz parte daquilo que desejamos dizer:

A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Paradoxalmente, são as outras identidades que são marca das como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, "ser branco" não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, "étnica" é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é 'sexualizada', não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000, p. 77).

De fato, reconheço que o documento traz em seu rol de conteúdo, de forma evidente o tópico denominado "*Identidade de Gênero*", ainda que estreitamente relacionado às características biológicas, apontando para o fato que:

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de **gênero** ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o **gênero** de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (BRASIL, 1998, vol. II, p.19).

E ainda com relação à identidade de gênero e as identidades das crianças aponta para o fato de que:

Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher. Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos **cinco e seis anos**, a questão do **gênero** ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas (BRASIL, 1998, vol. II, p.20).

Ao nomear claramente o momento da vida em que as crianças passam a pensar nas questões de gênero, "**por volta dos cinco e seis anos**", assume-se, portanto em definitivo que não é necessário pensar nestas questões para os bebês, da mesma forma considera a separação entre meninos e meninas tida como "*espontânea*" por tendência natural das crianças, o que fecha a possibilidade de uma intervenção pedagógica no sentido de que as relações

sociais estabelecidas entre meninos e meninas advêm de suas vivências e experiências coletivas e individuais, portanto, não se trata de algo inato, natural ou espontâneo. Aliás, aqui a que se ressaltar que assim como o gênero encontra-se subsumido às questões da diversidade abrangente, os bebês e crianças bem pequenas estão fora da proposta a maior parte do tempo, as crianças em geral são referenciadas no documento.

Desta forma o RCNEI, então apresenta conteúdos e orientações didáticas relativos à Identidade de Gênero somente para crianças de quatro a seis anos, antecedida da orientação para os menores:

Junto aos bebês, a intervenção educativa deve satisfazer suas necessidades de higiene, alimentação e descanso. **À medida em que vão crescendo**, o professor pode incentivá-los a participar ativamente dessas atividades de atendimento das necessidades. O professor favorece a independência quando estimula a criança, exigindo dela com afeto e convicção aquilo que ela tem condição de fazer (BRASIL, 1998, p.33).

Os legisladores acabam por emaranhar as noções do direito e do dever, e o tom que é dado aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil salienta mais a solicitação do que a exigência se trata, portanto, de um pedido de compreensão, um apelo à boa vontade. Atenda-o quem quiser.

### **2.2.2- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 1999, com caráter mandatório, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Com força de lei tiveram o mérito de colocar a Educação Infantil como irrevogável direito das crianças. As Primeiras DCNEI não tinham um olhar para a diversidade e questões de inclusão social. Crianças de zero a seis anos não tinham visibilidade nas propostas de diversidade cultural, étnica, de gênero ou de inclusão. Nela a Educação Infantil se organiza em dois ciclos, mas a faixa

etária de quatro a seis anos é vista como sinônimo de Educação Infantil, ficando a de zero a três anos esquecida, ou subsumida.

Neste sentido, as primeiras Diretrizes datadas de 1999, são reformuladas em 2009. O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais que resulta no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil:

Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes (BRASIL, 2009, p.2).

No documento a linguagem creche e pré-escola em substituição a Educação Infantil, aparece na maioria das vezes, como forma de evidenciar e dar visibilidade à creche. No sentido de atender a implementação das Diretrizes Curriculares, ao que cabe ao Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, elaborou orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada. Aqui, já demonstrando uma clara preocupação de que os bebês também pudessem ser reconhecidos e visibilizados na Educação Infantil, entre outros temas está o texto de Consulta Pública *As especificidades da ação pedagógica com os bebês* de Maria Carmen Silveira Barbosa (2010).

Em relação aos documentos anteriores traz a preocupação de que as crianças desde muito pequenas devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo que as reconheça como elementos plurais que:



Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de **gênero**, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas (BRASIL, 2009, p.08)

As Novas Diretrizes Curriculares apontam na direção de que a propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir o pleno cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica, indicando de maneira mais explícita, entre outras o gênero:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de **gênero**, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 17).

O texto traz claramente a preocupação em tornar evidente o gênero em sua linguagem, bem como explicita os bebês e sua existência na creche, muito embora e apesar do grande esforço realizado para tal. Mas, no entanto, é preciso dizer que quando não se encontra explícito no documento que a identidade de gênero também é algo que pertence aos bebês e que pode por eles ser interpretada, reelaborada, compreendida, resistida, transgredida e transformada ou de outra forma dizendo que devemos incluir estes saberes relativos ao gênero nos somente nos conteúdos e orientações didáticas dirigidas às crianças de quatro a seis anos, torna-se primordial dizer que a plena presença do conceito no signo é indefinidamente adiada, ela permanece nos binarismos contidos em si:

A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas. O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, heterossexual/ homossexual, branco/negro. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder

significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2000, p. 75).

Torna-se necessário salientar, portanto que, esta não é ainda uma política pública que reconheça os bebês como participantes ativos da sociedade generificada em que estamos inseridos, movimentando e ressignificando os modos de ser homem, mulher ou mais neste mundo.

A maneira pela qual a infância ocupa a arena das negociações das políticas públicas, incluindo aí também, mas não somente, os marcos legais, é crucial para a posição que ocupa.

### **2.2.3- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação e Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação.**

Em 2006, foi reelaborado a partir e com o auxílio das anteriores produções interministerial, o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* considerando que:

[...] ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família (BRASIL, 2006, p.5).

O documento que contém as diretrizes, os objetivos, as metas e estratégias para a área, vêm trazendo em seu bojo a seguinte questão:

Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de **gênero**, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? (BRASIL, 2006, p.12).

O tom dado à presença da criança no documento é o de que esta assume a centralidade do processo educativo como sujeito histórico-social, produtor de cultura, e de direitos, capaz de inferir sobre o mundo em que vive desde a tenra idade. Portanto, poderia se considerar que dessa maneira, a criança passaria

então a permear o planejamento curricular das instituições educacionais destinadas a elas. Esta presença, pela via dos documentos, tornaria a criança um sujeito corporificado no tempo presente que dista do *vir a ser* idealizado, concordando do com Ana Lucia Goulart de Faria no sentido de que:

Ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um *vir-a-ser*. Desde aí, deve se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento, todos somos 'um *vir-a-ser*' e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente (FARIA, 2005, p. 1014).

No entanto, o documento anuncia discursivamente o que propõe, mas de fato, não se importa em tornar evidentes suas políticas para o gênero, e neste caso nem para a diversidade e ainda muito menos para os bebês. No entanto, como a letra da lei dista muito e às vezes muitíssimo das condições específicas, o documento traz em seu objetivo de forma clara o que pretende em relação ao gênero, ao passo que o esconde nas entrelinhas de seus objetivos. Chega ao ponto de fazer uma recomendação específica para a formação continuada para a Educação Especial, a qual sem dúvida alguma deve ser mencionada e legislada a fim de garantir o direito de todas as crianças, independentemente de qualquer condição, mas muito embora, em nenhum momento há uma recomendação ou menção para a inclusão das questões de gênero na formação das professoras:

Garantir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão, nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006, p.20).

Desta maneira, cabe trazer para esta discussão, como forma de corroborar com o que encontrei nos documentos anteriores, um documento publicado pelo MEC em 2009, intitulado *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*, e que muito embora não seja de caráter orientador ou normativo, mas de uma parceria com a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, já realizado em vários países. Nesta versão aqui analisada, o Brasil participou do projeto que incluiu também Indonésia, Cazaquistão e Quênia. O relatório final foi concluído em 2006 e divulgado em inglês no *site* da UNESCO em 2007.

Por conseguinte, torna-se também um documento, que senão para as professoras de bebês, mas para o campo desta tese, indicativo de como tem caminhado o campo do gênero nas políticas públicas para a primeira infância. Constitui, dessa forma, documento de referência para a formulação e o acompanhamento de políticas e programas de educação infantil e, além disso, o relatório passa a ser material de referência para a pesquisa e a para construção do conhecimento acadêmico no tema das políticas para a infância (BRASIL, 2009, p.7). De início já traz a lamentável constatação ao descrever o perfil socioeconômico brasileiro<sup>34</sup> no item 2.1.4:

Condições das mulheres e crianças: Em 2002, 47% das mulheres de 15 a 64 anos estavam no mercado de trabalho. A taxa de alfabetização adulta entre as mulheres era de 88% em 2004. Contudo, apesar da participação ativa da mulher na educação e no mercado de trabalho, em 2003 o país estava no 60º lugar entre 144 países no Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Gênero (IDG) (BRASIL, 2009, p.32).

A primeira parte do documento traz uma avaliação a partir das estatísticas que possibilita a visualização dos dados, os avanços e as necessidades que permanecem para a Educação Infantil no cenário brasileiro, a segunda parte do relatório denominada de *Estudos Temáticos Prévios*, traz os textos que subsidiaram o estudo, elaborados pelos especialistas brasileiros contratados pelo projeto, e a terceira, contém um breve capítulo de atualização de

---

<sup>34</sup>Vale notar que a posição do Brasil no Índice de Desenvolvimento do Gênero é relativamente baixa, o país ocupa somente a 60ª entre os 144 países que compõem o índice, o que corresponde a mais baixa entre os países referência na região (BRASIL, 2009, p.32). O GDI (*Gender Development Index-GDI*), Índice de Desenvolvimento do Gênero, 'representa a média que reflete as desigualdades entre homens e mulheres' em termos de expectativa de vida no nascimento, alfabetização adulta, escolaridade e renda estimativa (PPC US\$). Human Development Report, 2003. PNUD, p. 343.

informações, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviços.

Por razão da limitação deste estudo, me detive na Parte II deste documento, que recupera o percurso da pesquisa no Brasil e, portanto torna-se matéria para este estudo, mais especificamente no texto *Qualidade Na Educação Infantil: Alguns Resultados de Pesquisas* de autoria de Maria Malta Campos, Jodete Fullgrafe e Verena Wiggers, que traz entre outras coisas a análise da produção acadêmica no Brasil, no período compreendido entre 1996 a 2003, indicando que há um número crescente de pesquisas que se dedicam a investigar os diferentes aspectos das relações nas instituições de educação infantil e que há uma significativa ampliação dos trabalhos dispostos a discutir questões relacionadas a experiências regionais ou locais. No entanto, por outro lado observa que:

[...] são poucas as pesquisas que incluem determinações socioculturais como classe, **gênero** e etnia: a maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a constituem. Os estudos que procuram dar voz às crianças, em geral concluem que incorporam de forma precoce uma visão escolar, onde prevalece a autoridade e o controle do professor (BRASIL, 2009, p.180).

Desta forma, o documento apresenta também as considerações de outras pesquisas que tratam das questões relativas ao gênero para demonstrar que de alguma forma pesquisadoras/es passaram a dar alguma visibilidade ao tema, como no caso do artigo de Elisabete Franco Cruz (2003) *Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola* publicado na Revista *Pró-Posições*, no Dossiê Educação Infantil e Gênero. O artigo traz a investigação realizada nas experiências de formação de profissionais de educação infantil na cidade de São Paulo cujo foco foi a educação sexual, enquanto componente desses programas:

Esses formadores consideram as creches e pré-escolas 'carregadas de preconceito' e descrevem, durante a formação, episódios vividos com as crianças no âmbito da sexualidade e dos papéis de gênero, com os quais não sabem lidar e que lhes

causam ansiedade. Porém, frente ao conjunto de problemas que devem ser enfrentados, esse tema não ganha prioridade, recebendo intervenções apenas 'cíclicas, esporádicas, pontuais e raramente continuadas (CRUZ, 2003, p.185).

O documento ainda traz a colaboração dos estudos de Daniela Finco (2003) e Deborah Tomé Sayão (2003) com observações sobre as manifestações infantis relacionadas ao gênero, os quais revelam o quão pouco este um tema é trabalhado currículos de formação de professores e nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Desta forma, o documento traz o que as pesquisas estão fomentando para o que se pensa sobre gênero no currículo das instituições para as crianças pequenas.

#### **2.2.4- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.**

O documento orientador *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* publicado em 2009, pelo MEC/SEF/COEDI, de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg vem no sentido de orientar as instituições como um roteiro, mas ao mesmo tempo como um compromisso ético a ser assumido com as crianças pequenas e com os bebês ganhando certo destaque:

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem-estar e o desenvolvimento das crianças (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 7).

O documento ficou conhecido nas instituições educacionais como o "*caderno azul*", trazia de maneira original, o propósito de se constituir como um apoio as creches na elaboração das suas propostas pedagógicas. Em articulação com os direitos fundamentais das crianças e da infância,

estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/1990), os pressupostos legais para a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na atual LDBEN 9394/1996, o documento abordou questões fundamentais para a infância com ênfase nas funções sócio-política e pedagógica da educação infantil e no cuidar e educar como ações indissociáveis.

O documento é constituído de duas partes, a primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, condizentes as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças e a segunda explicita os critérios relativos à definição de diretrizes políticas, aos programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. E desta forma tem como objetivo mais urgente:

[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 7)

Desafio posto, em sua primeira parte o documento coloca os compromissos que precisam ser assumidos por professor@s, gestorxs e profissionais do quadro de apoio das escolas em relação às crianças pequenas e aos bebês. Indicando que os espaços que construímos para as crianças precisam ser mais atentos ao fato de que meninos e meninas têm direito as mesmas experiências tanto no que se refere ao jogo de futebol quanto à cozinha:

Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p.20) [...] Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p.23).

Notadamente traz uma linguagem em que visibiliza meninos e meninas no interior da creche, compreendendo que colocá-los em questão mobiliza e possibilita a equidade, nomeando não só as questões sociais, raciais e religiosas, mas abarcando o gênero como mais um elemento na consideração das práticas escolares para as crianças pequenas e bebês.

Na vanguarda, explicita e nomeia as mães e os pais como responsáveis, ao que visto nos documentos anteriores, foi possível verificar que consideram apenas a mãe no atendimento da demanda da criança, ou mais genericamente utilizam-se do termo *responsáveis* (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p.26). Observando, ainda, que a atenção deve ser voltada para aquilo que muitas vezes passa ao largo do planejamento das ações pedagógicas que “Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres” (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p.27).

Na segunda parte *A Política de Creche Respeita a Criança: Critérios para Políticas e Programas de Creche* de Fúlvia Rosemberg, aparece a clara preocupação e necessária proposição dita com todas as letras de que “a política de creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos” (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p.32).

Assim o documento, ainda que apenas norteador, assume que tanto para a/os profissionais da educação, para os sistemas de ensino, bem como para os formuladoras/es de políticas públicas que o gênero deve ser um fator de consideração, e desta forma os termos tomam o lugar da igualdade genérica, abrangente, avassaladora. Os termos se apresentam, ainda que aqui se trate do sexo biológico das crianças. Necessário também levar em consideração que o documento é assinado por dois grandes nomes da produção acadêmica no que tange ao gênero e educação no Brasil, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg<sup>35</sup>, e que portanto, carrega consigo as posições históricas que as duas professoras e pesquisadoras, desde há muito assumiram no cenário educacional brasileiro em relação ao assunto, gênero e creche.

---

<sup>35</sup> “Fúlvia Rosemberg (1942-2014), psicóloga social que dedicou a sua vida acadêmica ao estudo e à denúncia das desigualdades de gênero, étnico-raciais e etárias que conformam a realidade brasileira. No debate e na disputa por direitos, ela sempre teve como eixo orientador a “lealdade com as crianças”, como gostava de frisar. Foi esta lealdade que fez dela uma pesquisadora militante da infância de 0 a 6 anos no Brasil, de modo a utilizar toda a potência de sua capacidade investigativa, de sua inteligência e de suas palavras na produção de um material crítico acerca das condições de oferta da educação infantil.” (p.295). SILVA, A. P. S. Para romper a invisibilidade da educação infantil em territórios rurais: uma homenagem à Fúlvia Rosemberg. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 37, n. 103, p. 295-300, Dec. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622017000300295&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000300295&lng=en&nrm=iso). Acessado em 12 dez. 2018.



## 2.2.5- Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) relatam o contexto que antecede a publicação definitiva da Base Nacional Comum Curricular<sup>36</sup>(BNCC) e as negociações para inserção dos diversos setores que se mobilizaram para a discussão do documento em suas versões preliminares:

Para a construção da Base, o MEC lançou mecanismos de participação pública abertos para gestores, professores e demais interessados que puderam inserir suas contribuições, após realização de cadastro individual no site da BNCC e acesso aos itens que correspondem às áreas de conhecimento, aos componentes curriculares, ao ano que se desejava avaliar e aos eixos dos componentes curriculares. Uma sequência relativamente simples e que agregou mais de 12 milhões de contribuições até março de 2016, prazo estipulado pelo MEC para inserção dessas participações. Não é de conhecimento público a maneira pela qual essas contribuições serão escolhidas, organizadas, analisadas, discutidas e incorporadas ou não ao texto final da BNCC. Também não se sabe o que será da base após o impeachment da Presidenta Dilma. Várias entidades e organizações ligadas à educação organizaram debates e materiais como vídeos de cunho explicativo com o propósito de se inserir na discussão, além da promoção de discussões nas escolas, entre professores, gestores e demais da comunidade escolar (ABRAMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016, p. 47)

O Ministério da Educação (MEC) apresentou em 16 de setembro de 2015 a proposta preliminar BNCC para nortear o currículo do ensino básico brasileiro. Sua versão digital foi disponibilizada no *site* do Ministério da Educação contendo, além da apresentação, um texto sobre os aspectos da construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil; os seus princípios orientadores; os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; as formas de organização e conteúdo e; ainda a BNCC para a Educação Infantil. Após intensas e acaloradas discussões, foi lançado em julho de 2015, o portal da BNCC e o documento foi colocado em consulta pública pelo MEC. Foi publicada e homologada em 20 de dezembro de 2017, com caráter normativo para estabelecer 60% dos conteúdos a serem aprendidos na Educação Básica,

---

<sup>36</sup>Base Nacional Comum Curricular, publicada como Lei que orienta o currículo nacional da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, desde a creche

deixando os outros 40% para serem determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional, ressaltando que:

Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (BRASIL, 2017, p.25).

Na BNCC, o Ministério da Educação admite que de sua publicação devam necessariamente decorrer outras quatro frentes políticas: a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e a Política Nacional de Infraestrutura Escolar, as quais, em conjunto, devem articular-se para a garantia de condições que possibilitem o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos/das estudantes da Educação Básica.

Vale ainda ressaltar que, apesar de todas as considerações possíveis, para os limites desta pesquisa analisarei a Base Nacional Comum Curricular apenas no que se refere estritamente a educação infantil em sua relação com o gênero e os bebês.

A Base Nacional Comum Curricular, em seu texto, admite a necessidade de tornar explícito nos currículos e nos documentos orientadores das práticas pedagógicas, bem como nas políticas públicas os propósitos da equidade:

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações (BRASIL, 2017, p. 27).

Na Base Nacional Comum Curricular encontra-se a ideia de que cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Neste sentido, são definidos

alguns direitos com os quais o trabalho educativo a se realizar em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer. Entre eles o de que

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: [...] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, **gênero**, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BRASIL, 2017, p.34).

Em sua organização a BNCC, considera subdivisões etárias no interior de uma mesma etapa educacional, assim, na Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados em relação a três faixas etárias: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017, p.44).

De fato pela primeira vez, encontram-se nomeados nos documentos, para além da generalização ao termo criança posta nos documentos normativos anteriores, e que na verdade acabava por designar o que se pretendia para as crianças de quatro a seis anos na Educação Infantil, desta forma, a BNCC vem nomear os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas nos documentos públicos norteadores das políticas educacionais, de forma a trazer à luz, nos documentos, também os bebês, isto para que sejam considerados tanto nas propostas de políticas públicas para a sua educação, quanto para colocá-los em evidência a fim de que as escolas e instituições possam contemplá-los em suas ações pedagógicas específicas, bem como as professoras possam ter seu direito garantido a uma formação inicial e continuada, que tenha em voga a existência dos bebês no processo educativo. Assim como aponta Gobbi (2016, p.124):

Vale deixar-se tomar por certa dose de preocupação quando, ao recuperar determinadas práticas pedagógicas, ao longo da história, verifica-se que prevaleceu uma consideração excessivamente fragmentada que implicou, ao longo de décadas, a elaboração de propostas centralizadoras, pouco ou nada afeitas às crianças e a seus processos criadores, bem como, às diversidades cultural, social ou econômica das mesmas. Com isso, sublinha-se que, principalmente os bebês meninas e meninos, podem ficar esquecidos ou

desconsiderados em sua inteireza e complexidade quanto às relações estabelecidas não somente com outros bebês, como também, com crianças maiores.

No que se refere à Educação Infantil apresenta os **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento** para a etapa, apresentando as cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças pequenas, assim como apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Com base nesses direitos, são definidos os eixos do currículo para a Educação Infantil, em cinco campos de experiências: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.* Observando que:

Esses campos de experiências, que guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização, dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas (BRASIL, 2017, p.45).

Uma questão trazida pela BNCC são os chamados “*Temas Especiais*”, que são apresentados como possibilidades de integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC sendo eles: *Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental* (BRASIL, 2017, p.48). Em seu texto, a BNCC considera que:

[...] esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo (BRASIL, 2017, p. 47).

Outra consideração que deve ser feita diz respeito ao desafio de inserir a Educação Infantil na BNCC, ao que as DCNEI já haviam em parte iniciado esta discussão, ao definir:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009, p.19).

Nesse sentido, também a Base avança ao nomear os bebês e de maneira inédita, em documentos normativos, considera que são meninos e meninas, e ao nomeá-los, reconhece que bebês meninos e meninas têm experiências e vivências marcadas pelo sexo biológico de nascimento, bem como das práticas sociais reservadas a cada um dos sexos. Desta forma reconhece os modos como as crianças, desde bebês, se relacionam com o mundo.

Chama ainda a nossa atenção para o fato que as práticas cotidianas vividas nas instituições educacionais formam um contexto que atua nos modos como “as crianças e adultos vivem, aprendem e são subjetivadas/os, desde o nascimento, com fortes impactos para sua própria identidade pessoal e social e para o modo como se relacionam socialmente com os/as demais” (BRASIL, 2017, p.56). Ressalta que esse trabalho na instituição deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social, já presente nas Diretrizes, como forma de consolidar as conquistas já alcançadas pela Educação Infantil no Brasil.

No Campo de Experiências *O Eu, O Outro, O Nós* aparece nos Direitos de Aprendizagem das crianças pequenas e dos bebês, o direito que deve ser garantido a elas/eles: “Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião (BRASIL, 2017, p. 68).

No Campo de Experiências *Corpo, Gestos e Movimentos*, o corpo aparece como aquele que expressa e carrega consigo não somente

características e físicas e biológicas, mas também as marcas do nosso pertencimento social que repercute nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade (BRASIL, 2017, p.70). E reconhece nos Direitos de Aprendizagem, o direito de conhecer-se nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo e de reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso (Brasil, 2017, p.71).

No Campo de Experiências *Traços, Sons, Formas e Imagens* reconhece como Direitos de Aprendizagem, o direito de conhecer-se no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto de pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens (BRASIL, 2017, p.77).

No Campo de Experiências *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações* traz o direito de conviver com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião (BRASIL, 2017, p.80).

No sentido daquilo que tenho procurado pelos documentos norteadores das políticas públicas para educação infantil, os bebês e o gênero, e ainda da maneira como se tem pensado e colocado nas entrelinhas do currículo considerando o gênero como um elemento organizador das práticas sociais vivenciadas por eles entre seus pares, digo que, novamente, apesar de ter avançado qualquer coisa, em termos de nomenclatura e visibilidade, o aprofundamento do tema não aparece nem no currículo, nem nos temas ditos especiais e de outra feita o gênero fica subsumido a termos mais genéricos e passíveis de entendimentos individuais outros tantos pel@s docentes:

Ao eleger direitos humanos e cidadania como um dos Temas Especiais se pretende que os diferentes componentes curriculares sejam capazes de abordar, na formulação de direitos e objetivos de aprendizagem, o necessário tratamento dos direitos humanos, tendo em conta tanto a promoção da igualdade como o combate à desigualdade (BRASIL, 2017, p.50).

Ainda que não se trate especificamente de um documento que siga na direção de orientar ou nortear o currículo para a primeira infância, farei uma breve análise da Base Nacional de Formação Docente, muito por compreender que um currículo seja balizado pela formação de professor@s e pela maneira como ela se dá.

### **2.2.6- A Base Nacional Comum de Formação Docente.**

Trata-se aqui de dizer que pesquiso a legislação no “*olho do furacão*”<sup>37</sup>, o que vale citar que no momento em que realizo esta pesquisa, no Brasil passamos por uma enxurrada de discussões a respeito da implementação da Base Nacional de Formação Docente.

A proposta de revisão das diretrizes de formação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), na quinta-feira dia 13/12/2018. Entre as diretrizes trazidas pelo documento para os professores, está a adequação de normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente, inicial e continuada, para atender às novas demandas trazidas pela BNCC. Entre elas, estão a criação de diretrizes também para a formação continuada, mudanças na progressão na carreira e de ingresso na profissão. O documento foi encaminhado para avaliação e discussão no Conselho Nacional de Educação<sup>38</sup> (CNE) e a revisão deve passar por um processo de consulta pública aos moldes da BNCC.

A Base Docente orientará a atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial e continuada da Educação Básica. Foca na qualificação dos professores como fator direto de influência na qualidade da Educação Básica e traz consigo a ideia de que se faz necessário que todos @s professor@s garantam as aprendizagens essenciais prevista pela BNCC.

---

<sup>37</sup>Tomo por empréstimo o termo utilizado por Fabiana Canavieira em sua tese “A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância” ao descrever sua pesquisa no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil em São Luis-MA. Unicamp, 2010.

<sup>38</sup>Disponível em Avaliação Educacional-Blog do Freitas (Luiz Carlos de Freitas) <https://avaliacaoeducacional.com/2016/03/01/documento-da-base-comum-da-formacao-docente-e-divulgado/>

Uma das justificativas apresentadas é a falta de articulação entre o conteúdo ensinado nos cursos de graduação e a realidade das escolas, bem como uma distância entre as universidades e as escolas. Também aponta para a valorização profissional docente, revendo estágios e implantando a “Residência Pedagógica”<sup>39</sup> para a formação profissional.

Além da própria BNCC, outro documento oficial que embasa a proposta é o Plano Nacional de Educação (PNE). A melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, a reforma curricular com foco no aprendizado, a consolidação de uma política nacional de formação de professores da Educação Básica, o acompanhamento dos profissionais iniciantes e a criação de uma prova nacional para entrada em concursos públicos são estratégias previstas pelas metas do PNE. O que fica no escopo da proposta do MEC são as competências que os futuros professores vão desenvolver em sala de aula.

Em seu texto preliminar afirma que “no mundo de hoje, não é mais possível crivar verdades absolutas, sejam elas científicas, culturais, éticas ou políticas”

É preciso preparar crianças, jovens e adultos para um mundo cada vez mais móvel flexível, em que a instantaneidade pode trazer informações tanto rápidas quanto incertas. Diante do paradigma de que não basta ter acesso, é preciso filtrar, selecionar e expandir conhecimentos, a BNCC traz dez competências gerais para que a nova geração possa viver num mundo mais equânime, mais justo e solidário.

A base nacional curricular de professores traz dez competências gerais que os futuros docentes precisarão desenvolver para que possam formar alunos

---

<sup>39</sup>O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em 11 de janeiro de 2019.



de acordo com os princípios estabelecidos pela BNCC. Já na primeira competência aponta que o profess@r precisa:

Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e **inclusiva**;

A competência de número 7 afirma que a necessidade de

Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os **direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável.

A competência número 9, sem citar gênero ou sexualidade, diz que o professor precisa

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução dos conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos **direitos humanos**, com acolhimento e valorização da **diversidade de indivíduos** e de grupos sociais, seus saberes, **identidades**, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.

Dedico esta parte do texto para a análise dos documentos específicos da cidade de São Paulo, local da creche observada. Os documentos permitem fazer a relação entre as questões micro estruturais que afetam as crianças/bebês na creche de maneira mais local, ao passo que se articulam com os documentos norteadores do currículo para a primeira infância no que se refere as questões macroestruturais, muito pela maneira como se vem pensando e escrevendo este currículo nas duas esferas. Isso me permitirá adentrar na creche para compreender se essas políticas dão conta de abarcar as vivências das crianças de carne e osso para aquilo que se refere ao gênero, em suas brincadeiras e interações, bem como possibilita compreender a maneira como seus professor@s, funcionárixs e pais/mães reforçam, resistem ou ainda se criam e

como criam, as novas configurações que possibilitam mudanças para as velhas relações balizadas pelo gênero.

### **2.2.7 -Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista-Orientação Normativa nº 01, portaria nº 5.959, de 11 de setembro de 2015/SP.**

Documento “Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista”, foi elaborado por um Grupo de Estudos e Trabalho, coordenado pela Divisão de Orientação Técnica Educação Infantil em parceria com a Assessoria Técnica e de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo e os/as Supervisores. Nesse documento são apresentados os Padrões Básicos de Qualidade organizados nos seguintes aspectos: Projeto Político Pedagógico; Organização do Tempo, Espaço Físico/Ambientes e Interações; Recursos Materiais e Mobiliários; Recursos Humanos, Condições de Trabalho e Formação dos Profissionais da Educação. É apresentado como material de referência que representa um marco na educação dos bebês e crianças em Unidades Educacionais na Cidade de São Paulo:

[...] proporcionando condições de observar, compreender e acompanhar a qualidade social do atendimento destinado aos meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade nas Unidades de Educação Infantil da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, p.1).

Inicialmente o documento resgata a história da Educação Infantil Paulista, a partir dos parques infantis instituídos por Mário de Andrade, em 1935, quando à frente do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo, ressaltando os avanços conquistados e as práticas pedagógicas que foram gradativamente construídas, o que consolidou a identidade de um Sistema Educacional com números expressivos onde se propõe a:

Revisitar concepções educacionais que assegurem os direitos do desenvolvimento pleno dos **bebês** e crianças constituídas ao longo das últimas décadas, construir consensos, afinando o diálogo sobre o que é fundamental para a garantia de que **meninos e meninas** possam usufruir de um serviço educacional

para a primeira infância que os apoiem no exercício de uma cidadania feliz e plena, independente da condição socioeconômica e da diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, **de gênero**<sup>40</sup>, sejam eles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação é a contribuição que este documento pretende deixar como legado a Educação Infantil da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, p.3).

Desta maneira, o documento já reconhece em seus objetivos, as especificidades dos bebês, reconhecendo-os também como meninos e meninas com direitos plenos e nomeando a diversidade presente em suas vidas cotidianas, incluindo-os aí como sujeitos generificados, o que, de fato, se encontra escondido e não dito em muitos dos documentos vistos no limite desta tese até então.

Um ponto interessante que se encontra nas Orientações diz respeito aos aspectos que devem ser considerados no planejamento do ambiente no cotidiano das Unidades, o que por suposto, muitas vezes passa ao largo de maiores considerações ficando naturalizado, alertando para a necessidade de atentar-se para o planejamento deste ambiente com cuidado, criticidade e criatividade de forma a assegurar que a:

[...] decoração e mobiliário que respeitem e representem a diversidade humana, levando em consideração, sobretudo, os aspectos étnico-raciais e de **gênero**, no cotidiano das Unidades Educacionais, e a autonomia e autoria das crianças. (SÃO PAULO, 2015, p.14).

Márcia Gobbi (2010) aponta para o fato que nas experiências vividas, com outras crianças, com os adultos, com o ambiente e com os materiais, os bebês e crianças levantam hipóteses, investigam e observam, o que neste sentido:

É importante garantir ambientes em que sejam respeitadas as especificidades das crianças na educação infantil, bem como, dos saberes que elas portam quando chegam às creches e pré-escolas e aqueles que constroem durante o tempo de permanência nesses espaços. As creches e pré-escolas constituem-se também como lugares em que o valor cultural e

---

<sup>40</sup> Grifo meu

artístico dos diferentes grupos sociais estão presentificados na forma como o espaço é organizado, em materiais com os quais as crianças brincam e criam desenhos, esculturas, danças, pinturas cotidianamente (GOBBI, 2010, p.03).

Desta maneira o ambiente, então, acaba por ser a extensão daquelas interações vividas pelas crianças a partir do fazer e do experimentar, possibilitando que elas entendam e percebam quais são as relações étnico-raciais, de gênero e de geração presentes na Instituição. Os ambientes na Unidade Educacional expressam as concepções de currículo, de infância, de criança e de Educação Infantil que permeiam as práticas pedagógicas. Se, então, permitimos e visibilizamos nos ambientes de nossas instituições de Educação Infantil, também na decoração e no mobiliário de modo refletido e crítico, que isto esteja explícito, assumimos um compromisso ético com estas crianças e bebês:

Planejar e organizar o espaço são ações pedagógicas importantes e de responsabilidade das educadoras e dos educadores da infância, suas intervenções possibilitam maior complexidade e qualidade às brincadeiras infantis, para que os bebês e crianças possam brincar e encantar-se com materiais diversos, dispostos de maneira criativa (GOBBI, 2010, p.36).

O Documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista- Orientação Normativa nº 01, também aponta para as premissas necessárias para o processo de escolha dos materiais e brinquedos, levando em consideração a problematização e a negociação para escolha de brinquedos e materiais de diferentes naturezas, rompendo com o estigma de neutralidade dos mesmos, reservando também a orientação explícita com relação à escolha dos livros infantis e de outros suportes de leitura que atendam à diversidade cultural, de gênero e étnico-racial de nossa sociedade:

Parte-se do pressuposto que os brinquedos e materiais presentes no cotidiano da Educação Infantil são elementos culturais, artefatos sociais carregados de sentidos e significados, sendo que a escolha desse ou daquele brinquedo ou material precisa estar em consonância com os princípios do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, no que diz

respeito à valorização da diversidade étnico-racial, socioeconômica, de **gênero**, religiosa e cultural das crianças, de suas famílias e da comunidade (SÃO PAULO, 2015, p.31).

Outro aspecto abordado pelo documento está na premissa de que o respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, de deficiências, as orientações sexuais e de gênero compõem o compromisso ético- profissional, que incluem entre outras, a relação democrática e de respeito à diversidade das crianças e suas famílias e também dos profissionais que atuam na Unidade Educacional.

Aqui reconheço que o compromisso ético de mão única não pode se tornar uma opção. A Instituição não pode se limitar a compreender e discutir este compromisso somente em relação às crianças e bebês, mas furtar-se a estendê-lo as famílias entendidas em suas diversas organizações, assim como aos profissionais de educação respeitados em suas orientações e opções.

Neste sentido, considero que o documento dá um, senão alguns, passos no sentido de tornar nomeável aquilo que vinha sendo escondido nas entrelinhas dos documentos analisados no limite desta tese, com relação ao gênero e aos bebês e à formação das educadoras. Esta explicitação permite uma visibilidade e conseqüentemente uma problematização por parte das professoras/es destas crianças, à medida que compreendendo as crianças a partir de uma consideração de gênero, entre outras, de que se torna necessário desnaturalizar práticas ditas masculinas ou femininas para as crianças desde muito cedo, inclusive para os bebês, possibilitando outras tantas reorganizações e intervenções.

### **2.2.8 - Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015)**

O documento Currículo Integrador da Infância Paulistana publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em a cooperação da UNESCO no ano de 2015, apresenta-se como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras com o intuito de promover reflexões sobre

as práticas pedagógicas para a integração da Educação Infantil e da Educação Fundamental na cidade de São Paulo:

Isso apresenta um novo desafio para as Unidades Educacionais: organizar o trabalho pedagógico para **bebês** e crianças para promover a constituição por cada **bebê** e cada criança da máxima inteligência e das melhores qualidades da personalidade, lembrando que este é um processo contínuo para a criança que entra na Educação Infantil e segue pelo Ensino Fundamental. Um currículo integrador da infância de 0 a 12 anos é uma resposta inicial a esse novo cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido. (SÃO PAULO, 2015b, p.7)

A proposta de currículo engendrada no documento é a de “descolonização”<sup>41</sup>, no sentido de subverter a ordem ao pensar este currículo para a Infância nas instituições educacionais na cidade, de maneira a colocar em xeque as questões geracionais que giraram a roda até então, onde as hierarquizações de gênero também podem ser vistas e desnaturalizadas:

Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, **gênero**, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, **incluindo bebês** e crianças (SÃO PAULO, 2015b, p.11)

Coloca a proposta de currículo a ser seguida marcada por um modo de se pensar e gerir a cidade para as pessoas que nela habitam. Uma educação pensada em termos de qualidade, mas não qualquer uma<sup>42</sup>:

---

<sup>41</sup> “O processo de descolonização dos saberes não é estabelecido de modo linear e desprovido de qualquer conflito, este processo jamais passa despercebido porque atinge o ser e o modifica, transformando espectadores em atores/atrizes privilegiados/as. A descolonização é, na verdade produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização.” (p.13). Para mais sobre Pedagogias Descolonizadoras, ver FARIA, A.L.G (et al.) (org.). Infâncias e pós-colonialismos: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2015.

<sup>42</sup>A qualidade social da educação é, nesse sentido, princípio e consequência da consolidação do Currículo Integrador, que defende e considera a integralidade dos bebês e crianças, suas realidades de vida e o compromisso político-pedagógico da educação com a superação das desigualdades e com a construção de relações humanizadoras (p.27). O documento discutido, escrito e publicado na cidade de São Paulo durante a gestão de Fernando Haddad (PT) - Prefeito de São Paulo (2012-2016). Estabelecer o caráter de qualidade a uma proposta educativa é

Nesse sentido, é desafio e propósito do Currículo Integrador comprometido com a qualidade social da educação considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapor às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de **gênero**, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. Ao considerar **bebês** e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, **incluindo bebês** e crianças (SÃO PAULO, 2015b, p.13)

E que assim, para dar um primeiro passo no sentido de reorientar um currículo para a educação infantil paulistana é necessário reconhecer

O rompimento do silêncio sobre estas questões, a superação da compreensão equivocada de que diferença é sinônimo de desigualdade e a responsabilidade em divulgar os processos históricos e sociais, e a resistência nas áreas política, econômica e cultural de grupos historicamente discriminados. (SÃO PAULO, 2015b, p.34)

O documento segue ainda, indicando a necessidade de compartilhar e defender os princípios a serem fortalecidos, transformados e ou inventados no currículo, considerando as infâncias que existem na cidade e apelando que cada Unidade Escolar faça uma análise crítica sobre as práticas educativas vigentes. Princípios estes, dentre os quais as questões de gênero aparecem como permeadoras do mundo compreendida também pelos bebês:

Uma relação de comunicação entre adultos e crianças, em que interesses e modos de ser e compreender o mundo por **bebês** e crianças sejam compreendidos e respeitados pelos adultos, as relações são cuidadosamente pensadas para superar a dominação etária, religiosa, étnica, de **gênero**, socioeconômica, ideológica e cultural (SÃO PAULO, 2015b, p. 21).

---

sempre uma perspectiva transitória. A qualidade se manifesta na condensação de um trabalho coletivo, participativo, democrático e de construção de sentido no confronto entre culturas. Ela é contextual, relacional, reflexiva, subjetiva, instável; ética, não sendo apenas uma definição técnica. Certamente, é muito mais uma questão filosófica e política, de afirmação de valores e de disputas. (BARBOSA, 2007, p. 1077).

Considera ainda que as rotinas na escola de educação infantil precisam ser planejadas levando-se em consideração que em de cada Unidade Educacional, dentro de cada agrupamento de bebês e crianças interagindo com seus pares, com os adultos, com os brinquedos e objetos, com o mundo, há uma multiplicidade composta pelos contextos familiar, social, histórico, étnico-racial, de gênero e religioso, nos quais bebês e crianças se constituem e alicerçam percursos para a construção de suas identidades. O documento aborda ainda ações que podem colaborar para concretizar as concepções e os princípios discutidos ao longo do texto, convocando educador@s a organizar condições para que as crianças participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas

Com os **bebês** isso se concretiza quando educadoras e educadores observam o **bebê** para perceber aquilo que ele é capaz de fazer desde pequenininho, quando acolhem seu choro e suas manifestações de tristeza, quando se esforçam para compreenderas múltiplas linguagens que os bebês utilizam para comunicar suas necessidades, suas curiosidades, seu desejo de movimento e de atenção. (SÃO PAULO, 2015b, p.44).

Ao se referir as experiências, vivencias e expressões dá ênfase às diferentes linguagens alertando a necessidade *possibilitar a expressão de bebês e crianças considerando as práticas promotoras da **igualdade de gênero**, de etnia e de cultura.*

Este documento relaciona-se com os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” onde as orientações curriculares apontadas serão objeto de avaliação pelas Unidades Escolares, incluindo as creches, chamando a atenção para que professor@s, gestor@s e famílias olhem para as práticas pedagógicas, espaços e tempos balizadxs por algumas questões metodológicas, filosóficas e éticas, incluindo aquelas que se referem a consideração do gênero na constituição de modos de ser menina e menino pequenxs no mundo.



### 2.2.9 - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016)

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) publicado pela Secretaria Municipal de Educação – SME, articula o diálogo com a Rede de Ensino por meio de Seminários ocorridos em 2013, 2014, 2015 e a devolutiva das Unidades tendo como objetivo a elaboração conjunta dos Indicadores que se propõem a auxiliar as Unidades de Educação Infantil no olhar sobre suas práticas a partir de algumas perguntas indicativas. Conceitua então o tipo de qualidade que pretende indicar em seu propósito:

Nesse sentido, buscar a qualidade social da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas. A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais. (SÃO PAULO, 2016, p. 8)

A partir da utilização do documento publicado pelo MEC, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*<sup>43</sup>, que apresenta sete dimensões de qualidade, os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* apresentam nove dimensões de qualidade, descritas a seguir: 1) Planejamento e gestão educacional; 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) Interações; 5) Relações étnico/raciais e de **gênero**; 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9) Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

---

<sup>43</sup>BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

O documento em sua parte introdutória traz a maneira como foi construído, sua relação temporal e espacial, contando desafios e propostas e aponta que:

Quanto à organização do documento, algumas sugestões importantes emergiram dos debates e registros realizados sobre as experiências vividas pelas Unidades: [...] dar maior espaço para questões abordadas em documentos do MEC publicados após os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, como a atenção às relações de raça e etnia e as **relações de gênero**. (SÃO PAULO, 2016, p.14)

*A dimensão 1: Planejamento e Gestão Educacional* aborda a questões relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico e sua construção, seus princípios e sua articulação com o currículo sendo assim traz em um de seus indicadores de qualidade a necessidade de se avaliar dentro de cada escola se:

O Projeto Político-Pedagógico estabelece diretrizes e promove ações para valorizar as múltiplas experiências e respeitar as diferenças (socioeconômica, étnica, **de gênero**, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO, 2016, p.30).

*A dimensão 2: Participação, escuta e autoria de bebês e crianças* diz respeito a concepção educacional que pauta a proposta, considerando que bebês e crianças têm seu jeito próprio de ver o mundo. Relacionam-se com o tempo de uma forma diferente, explicando, imaginando, sonhando e, sobretudo, brincando. Ações essas consideradas essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria devem estar presentes nos objetivos da maioria dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais na garantia do protagonismo infantil. Um dos seus indicadores traz a necessidade da avaliação no sentido de se perceber se:

As educadoras e educadores refletem sobre falas e atitudes infantis que transmitem preconceitos de raça, cultura, **gênero**, religião ou classe social de forma a problematizá-las e propor ações promotoras de igualdade? (SÃO PAULO, 2016, p.35)

No entanto, isso que se refere ao especificamente ao gênero, foca apenas na reflexão do próprio educador a respeito de sua postura com ações promotoras de igualdade. Igualdade única?

A *dimensão 3 Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias*, valoriza o brincar para a garantia de vivências lúdicas às crianças, enfatizando sua importância no cotidiano. Aponta para o fato de que os

Educadores são articuladores das experiências do brincar na escola e preservadores do rico repertório das brincadeiras tradicionais da cultura infantil. Pequenas intervenções nos espaços podem conferir novos sentidos ao brincar, promovendo diversas possibilidades de exploração e potencializando a capacidade investigativa e imaginativa dos **bebês** e crianças. (SÃO PAULO, 2016, p. 37)

Segue ainda no sentido de guiar a auto avaliação, chamando a atenção para a maneira como se organizam as brincadeiras das crianças, que tipo de brinquedos e brincadeiras são oferecidos. Instiga a pensar como se organizam os espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta e jogos de papéis (p. 39) e a disponibilização pela Unidade Educacional, assim como o uso feito pel@s professoras e os professores de brinquedos tradicionais das culturas das infâncias (bola, pião, peteca, pé de lata, carrinho de rolimã, entre outros) com as crianças (p. 40).

Aquilo que buscava em relação a um olhar para a problematização dos brinquedos e brincadeiras no que se refere ao gênero não foi encontrado neste tópico. No entanto, na *dimensão 4: Interações que considera os bebês e as crianças como atores sociais, sujeito histórico e cultural, constituído pelas experiências e, ao mesmo tempo, influencia o meio em que vive* aponta para as diferentes experiências vividas por meninos e meninas em seus modos de brincar:

Para usufruir de experiências relacionais entre **bebês** e crianças da mesma idade, idades diferentes e entre adultos, a Unidade Educacional precisa ser constituída pela qualidade do clima relacional. Sua organização deve permitir a livre expressão, a autonomia, interações em pequenos e grandes grupos e com grupos de faixas etárias diferentes. Outra condição é a variedade, a consistência e a continuidade de **experiências que meninas e meninos**, sozinhos, em grupo ou com os adultos

terão possibilidades de realizar. A brincadeira é, sem dúvida, a dimensão do interagir mais frequente para **bebês** e crianças, pois é uma atividade de alta prioridade para eles (SÃO PAULO, 2016, p.41).

Ao trazer as indicações daquilo que se deve observar no ambiente escolar, o documento carrega para este campo das interações entre as crianças a reflexão com a pergunta:

São organizados momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos os bebês e crianças, **meninas e meninos** extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou em roda? (SÃO PAULO, 2016, p.43)

Mas de fato a dimensão 5: *Relações étnico/raciais e de gênero* é aquela que mais importa na análise deste documento, considerando o foco deste trabalho, ao passo em que marca definitivamente a presença do gênero nos documentos orientadores para a políticas públicas norteadoras para um currículo da primeira infância, nomeando a necessidade de se pensar estes aspectos, não só, mas também para bebês e crianças bem pequenas na creche:

Os **bebês** e crianças que vivem e experienciam suas infâncias nas Unidades Educacionais de Educação Infantil na Cidade de São Paulo são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de **gênero**, territorial, nacionalidade que se inter cruzam nas relações entre os pares, entre os **bebês** e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas. Reconhecer e considerar essas identidades nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de **gênero**. E, por consequência, promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos **bebês** e das crianças (SÃO PAULO, 2016, p. 45).

Esta dimensão carrega consigo a clara intenção de construir ações comprometidas com uma educação de crianças pequenas e bebês clamando @s educadorxs a assumir um compromisso

Com as práticas pedagógicas, com as relações estabelecidas, com os materiais (livros, bonecas (os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a **combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero**, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de **gênero** (SÃO PAULO, 2016, p. 46).

Entre as perguntas mais importantes que solicita a escolas, educador@s e comunidade escolar a (re) pensar estão:

1) Referente ao currículo e a prática pedagógica:

O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explicita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os **gêneros** masculino e feminino?

As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de **meninos e meninas**? (SÃO PAULO, 2016)

2) Referente aos relacionamentos e atitudes:

As educadoras e educadores reconhecem, acolhem, interferem positivamente e não silenciam quando acontecem situações (entre os **bebês** e as crianças, entre crianças e os adultos e entre os adultos) que envolvem xingamentos, piadas e apelidos preconceituosos e racistas com relação aos meninos/meninas, negros, indígenas e imigrantes?

Diante de situações de xingamentos, ofensas ou rejeições referentes à pertença étnico-racial e/ou **gênero**, os **bebês** e as crianças são estimulados e se sentem seguros em compartilhar com as educadoras e educadores seus sentimentos e aflições?

Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como fila, organização dos brinquedos, divisão de equipes, há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?

É garantido a todos os **bebês** e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas? (SÃO PAULO, 2016)

### 3) Referente a atuação dos profissionais:

A equipe gestora, os educadores e educadoras discutem com as famílias o caráter positivo e a importância de termos profissionais da educação do sexo masculino atuando plenamente com os **bebês** e as crianças pequenas?

Todos os **bebês** e crianças (meninos e meninas) recebem os mesmos cuidados, atenção e acolhimento no momento da troca de fraldas/roupas, do banho, do choro e dos conflitos, sem que haja privilégio de **gênero**, raça e etnia?

Há procedimentos na Unidade Educacional de escuta, documentação e encaminhamento para ações, atitudes e verbalizações com conteúdo preconceituoso e discriminatório por razões religiosas, de **gênero**, racial ou étnica?

A Unidade Educacional organiza, frequentemente, momento formativo e/ou de orientação com relação à identificação e intervenção em situações de racismo, sexismo e outras discriminações? (SÃO PAULO, 2016)

### 4) Referente a Construção Positiva da Identidade:

É oportunizado a todos os **bebês** e crianças, meninos e meninas terem seus cabelos cuidados, acariciados e penteados de modo que possibilite a construção de uma imagem positiva de sua estética?

Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas?

Os educadores e educadoras oportunizam aos meninos vivências em que estes se fantasiem, assumam papéis de cuidar do outro, limpar e organizar o espaço coletivo em contraposição à ideia machista? (SÃO PAULO, 2016)

*A dimensão 6 - Ambientes Educativos: Tempos, Espaços e Materiais* faz menção a organização dos ambientes, os usos dos tempos, a seleção e oferta de materiais articulados às experiências de aprendizagens propostas aos bebês e crianças no cotidiano das Unidades Educacionais apontando para o fato de que,

Espaços, ambientes, tempos e mobiliários são elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva e cognitiva dos **bebês** e crianças e garantia de educação e cuidado num contexto agradável. Considerando que **bebês** e crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas, a integração destes elementos deve se destinar ao estabelecimento de encorajamento de ações intencionais, de resolução de problemas, de participação e organização na composição dos ambientes, com espaço para escolhas e decisões, num exercício de autonomia e criatividade (SÃO PAULO, 2016, p. 49).

Mas, no entanto, os aspectos relacionados ao gênero não aparecem para guiar as perguntas rumo a Qualidade dos espaços e tempos na educação infantil, no entanto como veremos mais a frente, essas questões se encontram presentes enveredadas também nesta organização do espaço da creche observada.

*A dimensão 7 - Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo* apontam para a responsabilidade que precisa ser assumida no contexto da escola e da comunidade frente a práticas culturais de cuidado e saúde individual e coletiva dos bebês e das crianças. *A dimensão 8* traz a *Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras* ressaltando as formações inicial e continuada das educadoras e educadores como fatores determinantes na qualidade da educação. Já a

*dimensão 9 - Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade* agrega a ideia de que

A Rede de Proteção Sociocultural se efetiva a partir do território no qual a Unidade Educacional está localizada, no contexto da Cidade Educadora, ao garantir acesso aos bens culturais socialmente constituídos (na Unidade Educacional, na comunidade e na cidade) e aos equipamentos sociais veiculadores e produtores dessas culturas (centros culturais e esportivos, teatros, parques, museus) seja de iniciativa do poder público ou das comunidades. A Unidade Educacional assume responsabilidade social no sentido de articular e garantir a Rede de Proteção Sociocultural, para tanto é fundamental considerar a criança como sujeito de direitos, acolher a família/responsáveis em suas diferentes estruturas organizacionais e em suas manifestações culturais e sociais estabelecendo uma relação de parceria, reconhecer a comunidade como espaço de construção de identidade e a cidade como promotora da visibilidade das infâncias (SÃO PAULO, 2016, p. 61).

Aqui se torna necessário, na análise documental, deixar claro que a vista dos documentos analisados anteriormente, esses dois últimos em específico, em conjunto, Currículo Integrador da Infância Paulistana e os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana, ainda que o último se constitua em roteiro para uma avaliação institucional a guiar práticas escolares cotidianas, abrem portas (e janelas!), no que se refere ao gênero no currículo para crianças pequenas e bebês no contexto da cidade de São Paulo.

Trazem em seu bojo, ainda que deixe de dizer em outros momentos, o que é perfeitamente compreensível<sup>44</sup>, a necessidade de trazer clara e expressa as questões de gênero, aquilo que nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana aparecem com a ideia de *dar espaço*, a questões assumidamente advindas das discussões das Unidades Escolares, portanto na necessidade vivida e sentida pelos educadores e no Currículo Integrador da Infância Paulistana, como uma *necessidade de o rompimento do silêncio sobre estas questões* (p.34), nos dão pistas para uma análise, a de que as questões

---

<sup>44</sup>Mesmo assumindo que o foco da análise destes documentos nesta pesquisa considera apenas as questões relacionadas ao gênero, é preciso dizer que a creche em seu cotidiano abraça diversas experiências educativas oferecidas às crianças que também precisam encontrar lugar nos documentos.



de gênero já se encontravam silenciadas em outras palavras ou subsumidas em termos mais genéricos nas orientações para @s educadorxs feitas anteriormente.

A cidade de São Paulo, ao trazer nos documentos oficiais, aquilo que se refere ao gênero de maneira assumida, explícita, incluindo a presença visível de bebês e crianças pequenas concretos, inaugura consigo um momento de reconhecer a presença do gênero como um dos elementos organizadores das brincadeiras e interações desses pequenos e pequenas e a necessidade de provocar a reflexão para que seus/as educador@s se atentem a isto na organização do cotidiano das creches públicas paulistas:

A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um **currículo** que vise à reeducação das **relações étnico-raciais e de gênero** e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de **bebês e crianças bem pequenas**. É comum ouvirmos “as crianças não são preconceituosas e nem racistas”, “isso vem de família”, “o preconceito está na cabeça do adulto”, “eu trato todos do mesmo jeito: meninos, meninas, negros, brancos, indígenas e imigrantes”. No entanto, vários estudos demonstram que as crianças percebem as diferenças, sejam elas raciais e/ou **de gênero**, ainda muito pequenas, porém a interpretação que fazem dessas diferenças, ou seja, se entendem como positivas ou negativas irá depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional e das relações que se estabelecem **entre bebês**, crianças e os adultos. (São Paulo, 2016, p.45).

Ainda que não se trate de um documento ou sequer ainda de uma legislação, mas pelo que representa e pelo que traz em seu bojo, acho prudente, ainda que seja para apenas brevemente mencionar, os debates atuais sobre ideologia de gênero e o Escola sem Partido, muito por compreender que se ainda não o são, carregam forte potencial para que se caminhe no sentido contrário daquilo que se aponta nesta tese, a necessária inclusão do gênero nas políticas públicas e legislação educacional.

### 2.3- Debates e Embates: a Escola sem Partido.

Tanto um homem como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar (ADICHIE, 2014, p. 25).

Passamos por um momento um tanto quanto enigmático no Brasil nos dias atuais, o tópico aqui levantado, tem se tornado um verdadeiro campo de batalha para a construção de alicerces políticos e dogmáticos. Ainda que não seja uma política pública para o estabelecimento de currículo da primeira Infância (embora nem seja política pública), aqui encontra-se apontada no sentido de composição de num preocupante cenário atual para as políticas públicas no que se refere ao gênero.

Assistimos a longos e extensos debates e embates inquisitórios modernos que colocam a discussão do gênero no *Index Librorum Prohibitorum*<sup>45</sup>. O que nos leva ao Projeto de Lei *Escola Sem Partido* (PL 193/2016).

O Senado brasileiro levou a cabo no mês de maio de 2016 o Projeto de Lei 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que pretende incluir entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o programa denominado de Escola sem Partido, e que entre idas e vindas na pauta de votações está rondando como um fantasma aqueles que se preocupam com uma educação laica.

O Projeto Escola Sem Partido, de matriz conservadora, tem sido apresentado em diversos estados e municípios do Brasil. De acordo com Rocha (2018) já somam em 15 estados em que tramitam nas Assembleias Legislativas e 66 municípios brasileiros nas Câmaras de Vereadores (MORAES, 2018, p. 161)

O programa que tem ganhado um número assustador de defensores nos últimos tempos advoga em favor da ideia que é uma reação contra práticas no

---

<sup>45</sup> **Índice dos Livros Proibidos**, foi uma lista de publicações literárias proibidas pela Igreja Católica bastava para entrar na lista que o livro contivesse ideias que a Igreja Católica Apostólica Romana não apoiasse. A primeira versão do *Index* foi promulgada pelo Papa Paulo IV em 1559 e uma versão revista foi autorizada pelo Concílio de Trento. A última edição do índice foi publicada em 1948 e o *Index* só foi abolido pela Igreja Católica em 1966, pelo Papa Paulo VI. Entre os indexados estavam O Discurso sobre o Método (1637) de René Descartes, *Leviatã* (1651) de Thomas Hobbes, *Madame Bovary* (1857) de Gustave Flaubert, *Os Miseráveis* (1862) de Victor Hugo, *O Conde de Monte Cristo* (1844) de Alexandre Dumas. *Madame de Staël* e *Simone de Beauvoir* também estiveram na lista.

ensino brasileiro as quais consideram como “*ilegais*”, e assim denomina de doutrinação política e ideológica em sala de aula, de usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos, e de violação da liberdade de consciência e de crença dos alunos, chamando para si uma alegada e suposta “neutralidade”. Por outro lado, essa chamada “neutralidade” impede que a escola assim desenvolva uma de suas principais funções no desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos alunos. Lideranças públicas de pensamento conservador têm travado verdadeira queda de braço em diferentes partes do Brasil, no intuito de exercer certa influência nos Planos de Educação para temática relacionada à gênero e sexualidades, quaisquer que sejam, estejam proibidas de compor os currículos e práticas educativas no cotidiano escolar (ROCHA, 2018).

Carregam ainda a bandeira de que são a favor de uma “*lei contra o abuso da liberdade de ensinar*”<sup>46</sup>, através de uma proposta de lei que além de outras coisas, torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo:

#### DEVERES DO PROFESSOR:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

II - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

---

<sup>46</sup> A afirmação consta do site do movimento disponível em <http://www.programa-escola-sem-partido.org/> acessado em 31/10/2016.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

É importante dizer que, apesar da proposta ser anterior as condições atuais em que o país se encontra, isso ocorre e toma vulto especificamente no contexto político em curso no Brasil de 2018/2019, um projeto que inclui o desmonte do Estado, o cerceamento de direitos trabalhistas e previdenciários, esfacelamento do ensino público laico e gratuito pelo Estado através da drástica redução de verbas para a Educação, entre outros.

Também é importante destacar que essas proposições têm sido marcadas em um contexto propício que sustenta a aparição de defensores do retorno à Ditadura Militar, à flexibilização de direitos trabalhistas, rompimento de programas sociais, perseguição às expressões de arte e cultura e ao crescimento exacerbado limitadores da literatura, incluindo a censura em livros didáticos e paradidáticos (MORAES, 2018, p. 165).

Um projeto que sob o pretexto de uma suposta “neutralidade” e “imparcialidade” da escola e de seus professorxs, tem claramente a proposição que visa eliminar um posicionamento crítico dentro dos muros da escola e assim restringir os componentes curriculares a simples conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento.

Trata-se de uma elaboração que contraria a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, considerando como válidos apenas determinados conteúdos, relegando as discussões críticas, debates sociais, as análises históricas e filosóficas como negativamente valoradas e potencialmente nefastas. Isto, portanto, corrobora com o discurso pragmático permeado pela ideia do adolescente e da criança incapaz que não interpreta, reinterpreta e, portanto, não infere no universo social que a cerca, e desta maneira só estão aptos a realizar esta leitura de mundo pelos olhos do adulto, sendo considerad@s apenas “*audiência cativa*” de seus professorxs e passíveis de recepção de “*educação moral*” de seus pais.

Aqui especificamente o PL importa e precisa ser referido, ainda que de maneira sucinta, e muito mais breve do que gostaria de ter feito, no sentido de que traz em específico a total reprimenda aquilo que venho compreendendo

como necessário e fundante no currículo escolar, a inserção nominal das questões de gênero desde a primeira infância no sentido de desnaturalizar, bem como tornar visíveis as expectativas de gênero que recaem como características biológicas sobre meninas e meninos desde o nascimento, o que vale dizer que compreendo a necessidade de se colocar o tema em contexto social mais amplo. E hoje mais do que nunca.

O que de fato parece-me que a pergunta a ser feita, no tempo e espaço do Brasil que habitamos, é quais são as razões que levam algumas pessoas sentirem-se a tal ponto tão ameaçadas pelo direito de existir, de ter visibilidade, reconhecimento e dignidade das outras pessoas?

#### **2.4 - Com contornos fortes e outros apagados....**

Desta forma, podemos considerar que mesmo passados quase trinta anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, como um marco na história da construção social da criança pequena enquanto sujeito de direitos (CAMPOS, 1999), a Construção de uma *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos* ainda que fragmentada e incipiente, dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, carente de uma concepção de criança potente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* bem como sua reformulação em 2009, que com a força da lei consideram abarcar as orientações mais diretas para a elaboração das propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, o *Relatório de Avaliação das Políticas de Educação Infantil no Brasil*, que aponta entre outras coisas que a criança tem sido tratada de maneira abstrata e amorfa, *Os Critérios Para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* que se traduz em um compromisso ético com as crianças pequenas e bebês a ser assumido pelas Instituições e pelos formuladores/as de políticas públicas para Primeira Infância, a *Base Nacional Comum Curricular* que se insere no desafio iniciado pelas DCNEI, de incluir definitivamente a discussão da Educação Infantil na Educação Básica, como modalidade legítima e os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana e os Indicadores de Qualidade da Educação

Infantil Paulistana que, em conjunto, revisitam concepções educacionais para assegurar os direitos de desenvolvimento pleno de bebês e crianças pequenas.

Talvez seja possível dizer que a construção das políticas públicas direcionadas às crianças pequenas e aos bebês tem se dado em meio a um embate de forças, muitas vezes antagônicas, ora marcada por períodos de estagnação e às vezes até de retrocessos, ora marcada por avanços significativos rumo ao direito de todas as crianças, de modo que a política de Educação Infantil no Brasil “tem perfil ainda mal delineado com alguns contornos fortes e outros bastante apagados” (Didonet, 2000, p.13). Ao que cabe a nós, redesenhá-los, e contorná-los ainda mais forte, a cada vez que qualquer interesse contrário ao reconhecimento da Educação Infantil, assim como o das crianças pequenas e bebês se coloque em voga.

Jucirema Quinteiro (2003) afirma que em um sentido mais amplo precisamos discutir a relação entre a infância e a escola como ponte para a compreensão das contradições do processo de democratização do ensino, mais especificamente, entender de que forma os fios da infância foram sendo tecidos aos fios da escola, emaranhando-se no tecido que formula aquilo que se constitui numa das teses mais caras à Modernidade: aquela que aponta que o lugar da infância é na escola! Ao que Qvortrup (2002) coloca que o fato de que todas as crianças frequentam a escola durante uma boa parte de sua infância, faz com que a escola seja uma das características estruturais da infância enquanto categoria geracional.

Por conseguinte, são os “*aspectos insignificantes*” de Virginia Woolf, que trago à tona para desenvolver, a partir de agora, a construção do gênero como categoria social em uma perspectiva relacional à história das mulheres e a estreita relação que se tece construindo a creche como espaço guardado e protegido na cidade para as mães trabalhadoras. Assim também, ao retomar aqui a maneira como História das Mulheres, de certa forma, possibilitou a ampliação para o campo dos estudos de gênero, incluindo aí o reconhecimento semântico do campo, assim como sua definição como categoria de análise, compreendo que a história das crianças *símile modo* permitiu que o estudo social da infância tornasse as crianças e a infância uma categoria potente de análise para a visibilidade dos sujeitos. Procuro a partir da análise das políticas públicas para a primeira infância, identificar se as crianças, principalmente as bem

pequenas, podem ser vistas ou não nas diretrizes educacionais naquilo que tange ao gênero. Ainda que tenhamos visto através dos documentos, essa presença/visibilidade nem sempre se deu, nem sempre as crianças de carne e osso estiveram presentes na legislação e nas políticas públicas orientadoras do currículo, e ainda assim muito menos quando se refere ao gênero e a maneira como ele permeia as suas interações e brincadeiras na creche, precisamos reconhecer que

Esse entendimento direciona para a similaridade entre os estudos de gênero e os estudos da infância, incluindo-os numa agenda política mais ampla que visa a combater concepções nas quais as crianças são seres incapazes de defender seus interesses, da mesma forma como foram subjugadas as mulheres ao longo da história humana (SAYÃO, 2003, p.70).

*Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto  
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto  
É que Narciso acha feio o que não é espelho  
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho  
Nada do que não era antes quando não somos mutantes  
E foste um difícil começo  
Afasto o que não conheço  
E quem vem de outro sonho feliz de cidade  
Aprende depressa a chamar-te de realidade  
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso<sup>47</sup>*

*As coisas estão tão longe de ser todas tangíveis e dizíveis  
quanto se nos pretenderia fazer crer, a maior parte dos  
acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que  
nenhuma palavra nunca pisou. (RILKE, 2001, p.25)*

---

<sup>47</sup>Música: Sampa -- Artistas: Caetano Veloso, David Byrne - Álbum: Muito - Dentro da Estrela Azulada. Data de lançamento: 1978



### **Capítulo 3 - Os pés que não tocam a cidade: As crianças e os usos de uma cidade generificada.**

Se a cidade é o mundo que o homem criou, é também o mundo onde é conseqüentemente condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem clareza alguma da natureza de sua tarefa, criando a cidade o homem se refez (HARVEY, 2012, p.4).

Para além da observação dentro dos muros da creche, me impus à tarefa de observar o entorno deste lugar e a maneira como ele se relaciona com “o exterior”. É preciso dizer então como ocupamos os espaços de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos neles, dia a dia, como num canto do mundo.

As experiências de aprendizagens de bebês e crianças não se limitam aos espaços internos da Unidade Educacional, os espaços são um importante elemento curricular e potencializador das aprendizagens infantis. Ocupar os espaços do entorno da instituição, seu bairro, sua cidade, oferecendo às crianças condições de experimentar autonomamente a ocupação, a exploração e a transformação dos lugares fará com que eles tenham maior sentido, pois o espaço será tratado como sujeito e objeto pedagógico, numa perspectiva integradora (SÃO PAULO, 2016, p. 50).

Elucidar o contexto histórico de constituição da creche no Brasil me permite, para além da explicitação necessária da compreensão que construí a respeito deste tópico, também amarrar alguns fios a fim de trazer à luz o lugar que elejo para a pesquisa.

Para Jose Miguel Cortez (2008) o espaço não é mero cenário, mas resultado de ações e discussões da sociedade. Para Lefebvre (2001) os múltiplos conflitos e contradições sociais plasmam-se de modo especial na estrutura urbana, a cidade é projeção da sociedade global sobre o solo. O sociólogo francês sugere que a produção social do espaço é formada por três aspectos inter-relacionados: a prática espacial (o aspecto material), a representação do espaço (o espaço como uma linguagem codificada) e o espaço representacional (a experiência de se viver naquele espaço).

Os espaços não contêm significados inerentes a eles mesmos, ao contrário, tais significados lhes são dados pelas diferentes atividades neles realizados pelos diferentes atores sociais. A hierarquização dos espaços mede-se, pois, tanto pelas relações que nele se estabelecem como pela elaboração das referências simbólicas utilizadas ou pelas pessoas que os ocupam (CORTEZ, 2008, p.33).

No sentido que se segue a escrita desta tese é preciso destacar de que lugar se está dizendo, lugar físico, lugar de habitar, mas também lugar de estar, habitat. Ainda que isto possa parecer meio óbvio, ou nem tanto, são as crianças que habitam as metrópoles, os sujeitos agentes deste estudo. Digo isto como forma de colocar a minha falta de atrevimento para abarcar a complexidade toda de outras tantas formas de habitar que as crianças vivenciam, crianças do campo, crianças indígenas, crianças quilombolas, crianças ribeirinhas, crianças migrantes e imigrantes, crianças refugiadas, crianças em luta por moradia e crianças de tantas outras formas de se viver. Mesmo com o pouco atrevimento para abarcar todas elas, me atrevo só um pouquinho, ao menos nomeando-as para que se aviste que existem outras formas de estar neste mundo:

Cidades são entidades contraditórias, e não raro, paradoxais [...] Cidades são, ao mesmo tempo, agentes da degradação e da recuperação ambiental [...] Vale dizer, a cidade tanto contribui quanto contraria, tanto consolida quanto separa, tanto destrata quanto celebra (RISÉRIO, 2015, p. 265).

A Metrópole e tão somente ela, cabe no escopo deste texto, isto pelo fato de que tenho a compreensão de que seria necessário muito mais que uma tese para abarcar todos estes modos de viver e de habitar destas crianças, e que certamente cabem em outros tantos trabalhos já escritos e outros ainda a escrever. Também tampouco se pode se aplicar a outras tantas metrópoles e talvez até não sirva para toda a Paulicéia, ainda que se aproxime disso, o fato é que na imensidão paulista, procuro localizar essas crianças, os bebês, no espaço urbano da cidade de São Paulo, a partir do observado e vivido na situação local e particular desta pesquisa.

### 3.1 – O mergulho e a conformação na cidade: o espaço e o tempo de construção da metrópole para os usos das crianças e das mulheres.

Historicamente as crianças estão encerradas nos mesmos recônditos que as mulheres. As crianças e mulheres foram legadas a um mundo à parte por se tratarem do *outro* (ELIAS, 2000): mundos estranhos, alheios e privados pela heteronormatividade vigente. Grosso modo, poderíamos dizer que na história das sociedades ocidentais, a *Modernidade*, por assim dizer, tem sido moldada na emergência de novos modelos de organização social. Ao que se pode destacar a produção histórica de novas formas de sociabilidade que demarcam fronteiras entre o público e o privado. Desta forma, atribuiu-se a estes termos uma constituição clara da diferenciação de seus domínios, ao que implica retomar o que o historiador francês Phillipe Ariés (1981, p.9) afirma:

A sociedade se tornou uma vasta população anônima onde as pessoas já não se conhecem. O trabalho, o lazer, o convívio com as famílias são doravante atividades separadas em compartimentos estanques. O homem procura proteger-se dos olhares do outro e para isto lança mão de dois recursos: 1. O direito de escolher mais livremente (ou pensar que assim escolhe) sua condição. 2. O recolhimento junto à família, transformada em refúgio, centro do espaço da vida privada.

As mulheres e as crianças vivem as cidades em outras dimensões. O modo como a mulher se move na cidade é obviamente diverso do modo masculino de se conduzir no espaço urbano. Neste sentido, a casa e a rua são ressignificados e apresentados como opostos, mas também os sujeitos que ocupam estes espaços ganham ares das questões públicas e privadas, e desta forma ao interior do espaço privado correspondem à mulher e a criança, ocupando seus novos papéis sociais definidos pelas funções que exercem, ao passo em que o espaço público representa o *lócus* do masculino, por excelência. Estaria esse viver e habitar a cidade impregnado das questões de gênero? Essa cidade conformada em que estamos mergulhados estariam ensinando a crianças/bebês e professor@s os modos de ser o que é ser homem e mulher? De que maneira isso se encontra e conflui na creche, nas práticas pedagógicas, no currículo, na cultura escolar? Porque a legislação para a primeira infância mantém esses aspectos na penumbra? Perguntas necessárias, para

legisladorxs e formulador@s de políticas públicas para que se possa pensar e propor, a partir de uma abordagem interseccional, uma cultura da diversidade e da diferença no currículo educacional.

Se de um lado a mulher representa a guardiã do espaço doméstico ocupando-se da educação dos filhos, por outro lado o espaço público apresenta-se para mulheres e crianças como o espaço do *desvio*:

O ambiente urbano é o espaço por excelência para a reconstrução ou remodelagem da relação entre os sexos. Das *gender relations*. O processo de urbanização traz vantagens e desvantagens no que diz respeito a busca da igualdade de gênero e ao fortalecimento da mulher. Em contrapartida, relações de gênero são muitas vezes decisivas para as configurações do próprio processo de urbanização, afetando decisões sobre quem migra para as cidades e também sobre como a moradia, os papéis familiares e as organizações comunitárias locais serão estruturadas no contexto citadino (RISERIO, 2015, p.266).

A partir das primeiras décadas do século XX, em São Paulo, com o avanço do processo industrial urbano, a vida feminina ganha novas dimensões muito mais em razão da profunda alteração no seu estatuto diante das necessidades econômicas vigentes. O crescimento das cidades passa então a fazer solicitações até então inéditas as mulheres, especialmente as mulheres trabalhadoras. No entanto, nesse processo torna-se necessário levar a cabo que tal modelo encontra seu deleite nas classes médias e mais abastadas, de acordo com o observado por Catherine Hall (1991, p.62) que:

[...] a classe operária não adotou inteiramente a representação burguesa do modo de vida ideal, mas integrou certos aspectos do discurso religioso ou laico que pareciam razoáveis e respondiam a certas necessidades.

Neste cenário, historicamente consolidam-se discursos totalizantes relativos à imagem das famílias de classes populares que constroem, e que são constituintes e constituídos, das políticas e ações sociais destinadas exclusivamente à “moralização” destes sujeitos. Se por um lado, mira-se nas mulheres os alvos das críticas pela ocupação dos espaços públicos, seja por atividades ligadas ao mundo doméstico por uma sociabilidade que se liga

diretamente ao gênero biológico, por outro lado, as famílias que não se enquadram nestes moldes, consideradas incapazes de manter suas crianças no espaço doméstico, portanto faltando-lhes com a função educativa, serão acusadas de permitir a vagueação sem a proteção de um adulto.

A criança nesta nova ordem social moderna encontra-se investida de novas funções e adquire uma visibilidade até então inédita no meio social, àquela que a coloca no centro de uma família, como meio de garantir-lhe a proteção necessária e inevitável dos “perigos” aos quais estaria exposta no espaço público. Quais fossem as manifestações, ações, formas de vida ou padrões de comportamento que ousassem se colocar opostos aos ideais hegemônicos públicos de segregação dos espaços públicos e privados, eram desta maneira considerados perigosos, insurgentes ou desviantes.

Alessandra Schueller (1999) nos apresenta um trecho da documentação que dá pistas para a análise daquilo que se encontrava denunciado no relato feito no final dos anos 1870, por Tito Augusto de Mattos, chefe da polícia da corte no que se refere a ocupação das ruas e da cidade por ‘menores’

[...] É por demais notável o grande número de menores abandonados que, ou não tendo pais vivem sobre si, ... ou que os tendo, são abandonados como incorrigíveis pelos próprios progenitores.... Esses menores, assim entregues à ociosidade e à vadiação engrossam as maltas de capoeiras e são auxiliares dos ratoneiros que os aproveitam. Entre eles, avultam os de nacionalidade estrangeira..., ao passo que aparentam vender gazetas, engraxar sapatos ou tocar instrumentos de música, dão-se à prática de pequenos furtos, atos imorais. Relatório do Chefe de Polícia da Corte. ANEXO ao Relatório do Ministro da Justiça, 1877 (SCHUELLER, 1999, p.61).

Essa criançada da qual falamos, na passagem do século XIX para o século XX, é a mesma requisitada pelos discursos médicos higienistas como objeto de intervenção e na exigência de políticas públicas que possibilitassem a existência de um futuro adulto em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria que aumentam nos núcleos urbanos, conforme as descrições de Oscar Dutra Nogueira, analisadas por Tizuko Kishimoto (1986, p. 39):

Triste e desolador o espetáculo que presenciamos diariamente nesta capital. Não há quem não veja pelas ruas e praças da cidade infelizes mulheres na mais extrema miséria, tendo nos braços pobres criancinhas, cujo semblante nos causa compaixão e dó. Outras crianças maiores vagueiam desamparadas pelas ruas recorrendo à caridade pública. É necessário que o generoso povo paulista saiba concorrer para a fundação das projectadas 'creches' para estes entesinhos que o destino fez pobre de nascença e a sociedade culta tem o dever de fazer ricos pelo conforto de sua generosidade.

Sendo assim, a infância que emerge nos idos do século XIX, apresentada no discurso médico, filantrópico, pedagógico e político abarca a criança que carrega em si a fonte do perigo, a possibilidade desviante e perturbadora de toda uma ordem social instaurada e desejada também no campo das ciências. De fato, isso é algo importante a se considerar nas origens das instituições que se encarregaram de as necessidades nomeadas "asilares", o que aqui por suposto inclui a creche.

À vista disso, a creche, assim como outras instituições asilares, surge no contexto em que se pretendia iluminar, civilizar e moralizar aqueles que supostamente não possuíam tais prerrogativas, e de toda maneira não a conseguiriam no espaço público. Aqueles que necessitavam de mãos benevolentes que os pudessem guiar nos espaços privados guardados dos olhos do mundo. Ou o que talvez e tão somente, ocultasse a verdadeira intencionalidade de tais benevolências: proteger o cidadão que se desloca no espaço daquele que representa o pesadelo para a ordem social burguesa recém-constituída, o temido desviante.

E assim pensar quais ocupações em espaços femininos e masculinos de ocupação da cidade e do bairro se construiu na cidade através do tempo e que permaneceu? Nesse sentido as crianças que desde muito pequenas se deslocam pelo bairro a caminho de suas escolas, veem espaços generificados, seriam esses espaços também percebidos pelas crianças da mesma forma que pelos adultos? Vale dizer que as cidades são entidades paradoxais, chamam as mulheres ao trabalho, mas lhes dita ou interdita o lazer, as liberta e confina seus filhos. Há que se pensar os espaços da cidade e na maneira como se definem na convergência de seus fatores materiais e dos seus simbolismos:

O espaço público é múltiplo e está em mutação permanente. Como a cidade, alias. Há uma só constância na vida urbana: a inconstância. Todo é mais fluido e cambiável do que se costuma pensar. Ao mesmo tempo, encontra-se a permanência (RISERIO, 2015, p.295).

A urbanização crescente nas sociedades contemporâneas aponta para o fato de que a maioria das crianças viva em cidades e metrópoles (UNICEF, 2012). Sarmiento (2018) argumenta que essas vidas cidadinas das quais as crianças fazem parte, embrenham-se na relação dialética entre possibilidades e restrições, onde se colocam de concretização dos direitos sociais das crianças à cidade.

Espaços urbanos protegidos, seguros, de construção e equipamentos qualificados contrastam com espaços urbanos degradados, insalubres, desqualificados e frequentemente abandonados (SARMENTO, 2018, p.233).

As desigualdades ao acesso e aos usos dos espaços de vida urbana são elementos na caracterização das restrições que atualmente se colocam de concretização dos direitos sociais das crianças à cidade. Segundo o Relatório da UNICEF intitulado Situação Mundial da Infância 2012- Crianças em um Mundo Urbano:

A experiência da infância torna-se cada vez mais urbana. Mais de 50% da população do mundo – que inclui mais de um bilhão de crianças – vive hoje em cidades médias e grandes (UNICEF, 2012, p.2)

E ainda:

Novas formas urbanas vêm-se desenvolvendo à medida que as cidades se expandem e se fundem. Aproximadamente 10% da população urbana está em megacidades – cada uma delas com mais de dez milhões de habitantes – que se multiplicaram pelo mundo. Nova Iorque e Tóquio, na lista desde 1950, hoje são acompanhadas por outras 19 megacidades: com exceção de três delas, as demais estão na Ásia, na América Latina e na África. (UNICEF, 2012, p.2)

A creche representa o espaço coletivo de educação e cuidado de bebês na cidade, um espaço que, de certa forma, permite a circulação dos bebês, torna-os assim menos invisíveis e mais reconhecíveis na imensidão da metrópole. É na creche que se tornam perceptíveis seus gestos, corpos e desejos, em seu espaço se permite pensar em um projeto de sociedade em que as práticas e as relações sociais são compreendidas como fundantes. E ainda, considerando que a creche é o lugar onde podemos encontrar os bebês na cidade. É possível vê-los em vivências coletivas fora dela? Há que se pensar, já que para se analisar sociologicamente a construção de gênero faz-se necessário ampliar o leque de referências e o contexto em que as crianças estão inseridas. A cidade, com isso, não poderia ficar de fora...

Entre a casa, a escola e os lugares do lazer, as crianças urbanas são transportadas, circulando entre 'ilhas urbanas' no testemunho vivo da fragmentação das cidades modernas. Nesses espaços socialmente estratificados e divididos, com zonas exclusivas e zonas de exclusão, com condicionamentos e formas de ocupação restritos, a cidade contemporânea é dual em múltiplos sentidos (SARMENTO, 2018, p. 233)

A socióloga alemã Helga Zeiher (2001)<sup>48</sup>, observando as crianças em Berlim, caracterizou o termo que poderíamos chamar de “*insularização*” (MÜLLER, 2009; QVORTRUP, 2015), para descrever a restrição à mobilidade autônoma das crianças em espaços públicos, desta forma as crianças continuam sendo retiradas progressivamente das ruas e acomodadas em espaços especificamente planejados, supervisionados e protegidos por adultos. Desta forma, colocados por Qvortrup (2015, p.26).

Aqui, vale retomar os conceitos anteriormente citados de individualismo afetivo, que, conforme a pesquisa de Zeiher, se materializam no espaço de vida individual “insularizado” das crianças, ao mesmo tempo em que a diferenciação funcional na cidade segue a tendência histórica ao individualismo possessivo. Mesmo que esses padrões possam diferenciar-se dependendo da idade da criança, qualquer ideia de um espaço

---

<sup>48</sup>ZEIHER, H. Children's islands in space and time: the impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. In: DU BOIS-REYMOND, M.; SUNKER, H. KRUGER, H-H. (eds.). Childhood in Europe: approaches-trends-findings. New York: Peter Sang, 2001.



de vida unificado para as coletividades de crianças desapareceu – mesmo para as crianças mais velhas e os jovens, que podem se deslocar sem estarem necessariamente acompanhados pelos pais.

Na investigação da infância o conceito de “insularização” (QVORTRUP, 2005) faz referência a mobilidade das crianças substituído por ilhas de segurança em diferentes partes da cidade e neste sentido poderíamos apontar a creche como uma delas. Considero que o assunto necessita ser abordado de maneira mais ampla, pelo fato que a creche paradoxalmente representa o direito da criança a espaços de convivência, a um educação que respeite seu desenvolvimento peculiar, mas que no entanto carrega em si a dualidade entre a restrição e a possibilidade, muito embora, seja um equipamento urbano para a proteção e segurança das crianças, ainda assim, da mesma maneira, constitui-se em ilha, ao passo que se encontra na fragmentação dos espaços da cidade, ou seja, na qualificação e especialização deste equipamento/espaço, negamos outros espaços de circulação a estes bebês. Neste sentido, Luz María Chapela (2015, p.25) chama a atenção para o fato de que,

A vida ocorre dentro de limites que marcam as áreas de possibilidade. Eugenio Trías (2012) fala sobre o limite como "vedação" e se refere a ele num duplo sentido, como fronteira que contém e também no sentido marcial de presença que se esconde. Nós, as pessoas, vivemos no limite, somos seres de fronteira e em cada momento vivido nos relacionamos com a origem, com o que vemos e temos, com aquilo que intuimos como possível, com o despertar. Viver significa mover-se nessas áreas em uma zona de tensão criativa que é configurada graças ao diálogo da mesmice consigo mesma e da mesmice com a alteridade. Não podemos continuar assistindo as meninas e os meninos pelo que serão. Precisamos vê-los por aquilo que são: seres vivos e de fronteira. Educar meninos e meninas para viver no limite supõe o desenho novas propostas curriculares e, além disso, exige novas formas de conceber a infância e, conseqüentemente, de nos conceber como sociedades.

No entanto, no recorte escolhido para esta tese, digo então, que a creche é o resíduo protegido, um dos lugares onde podemos encontrar os bebês e as crianças pequenas nas cidades usufruindo de seu justo direito à convivência com os outros, com o diferente. Para problematizarmos essas questões julgo importante recorrer fortemente àquelas relacionadas às políticas públicas para a

pequena infância. Essa opção aproxima o estudo dos bebês na creche ao estudo das políticas que ora mais, ora menos, incidem sobre seus direitos e relações estabelecidas entre seus pares adultos e outras crianças nesses espaços públicos de educação e cuidado:

Os mundos urbanos, que se encontram de forma crescente no século XX, são mundos dos adultos, ou melhor, são os mundos da idade adulta, abandonando as crianças como resíduos protegidos (CHRISTENSEN e JAMES, 2005, p. 89).

Neste sentido, podemos compreender que a circularidade feita usualmente pelas crianças por estes espaços, faz com que as crianças naveguem nas ilhas urbanas, compreendendo essa insularização como uma condição da vida confinada que os usos da cidade acabam por impor a algumas crianças como experiências fragmentárias. A mobilidade das crianças, principalmente os bebês e as crianças bem pequenas, acaba substituída por ilhas de segurança em diferentes partes da cidade e neste sentido a creche, talvez venha a se apresentar paradoxalmente como uma delas? Assim como na poética de Rilke, nem sempre tudo estava tão dizível e tão tangível como se fazia crer.

De modo geral, da maneira em que as cidades se encontram organizadas, de fato as crianças têm menor mobilidade que adultos, e seu controle sobre as circunstâncias externas é muito mais limitado. Os espaços públicos abertos potencialmente poderiam promover a interação dos adultos com as crianças. Sendo locais heterogêneos de contraste, pluralidade e interação, as áreas urbanas geralmente oferecem oportunidades de trocas culturais e entretenimento para crianças e adultos. Mas nem sempre isso tem sido uma consideração quando se trata de bebês e crianças pequenas, os discursos correntes situam os bebês em espaços isolados do mundo e fechados, longe do perigo rondante.

As crianças acabam por serem mais afetadas por essa característica dual da constituição social dos espaços, significa dizer que a dualidade como componente indissociável dos modos fragmentários de experimentar a cidade e os seus usos à maneira como socialmente são constituídos ampliam e multiplicam os seus efeitos de limitação da autonomia e da mobilidade das

crianças afetando a maneira como conhecem, experimentam, usufruem e acessam os espaços urbanos.

Os/as bebês tidos como incapazes e frágeis não usam as ruas e praças a seu favor, e esses espaços que por certo, são avaliados como perigosos e pouco apropriados. Será? Ainda que, violento e agressivo, tanto para adultos como para crianças, não valeria a pena problematizá-los, reivindicando-os como um direito das crianças, desde que nascem?

Apesar de haver inúmeras pesquisas sobre as crianças na Sociologia, será que nelas as crianças são consideradas atores sociais com os quais é possível estabelecer um diálogo? Afinal, as meninas e os meninos têm algo a dizer à Sociologia? (OLIVEIRA, 2011b, p.22).

Lefebvre (2001) considera que grupos etários mais jovens contribuem ativamente para a assimilação mais rápida das representações oriundas da cidade, nos alertando de que mostrar e evidenciar estes aspectos está longe de se constituir como trivialidades sociológicas, mas antes caminham no sentido de evidenciar suas implicações. Essas tensões e conflitos que se emaranham no tecido urbano sob nossos olhares cotidianamente, longe de serem resolvidos ou plenamente reconhecidos, apresentam-se como um paradoxo. As questões que envolvem a creche no tecido urbano, seja de proteção/participação e seja de (in) visibilidade, não desaparecem e nem se dissolvem quando integrados em sua trama, antes permanecem como centros de intensa vida urbana.

Diante disso, ainda que a creche represente o direito da criança a espaços de convivência com um tipo de educação que respeite seu desenvolvimento peculiar, ainda assim o que tem persistido na malha do tecido urbano é uma “*ilhota*”, ao passo em que negamos outros espaços de circulação a estes bebês, assim,

Nesse contexto, onde o espaço público em geral é perigoso para que os bebês e crianças pequenas possam estar e brincar, os espaços de jogo passam a ser pequenos ilhas isoladas, projetadas especificamente para eles. Entretanto, como apontado por F. Tonucci (2005), embora sejam criados para meninas e meninos, não levam necessariamente em consideração seus interesses e suas necessidades. (GÜLGONEN e CORONA, 2015, p. 33)

Isto nos leva a pensar que muitas das demandas dos adultos/as são pensadas e resignificadas pela presença das crianças e o que significa dizer que os/as bebês, por sua característica específica de maior grau de dependência e proteção, certamente trazem novas questões para o mundo adulto/a:

Considerando que o saber é sempre 'situado', isto é, ele é construído a partir de uma posição particular, cabe ao sociólogo tomar essa posição como ponto de partida e construir o conhecimento dentro de suas estratégias teóricas e metodológicas. Assim, é possível uma pesquisa centrada no ponto de vista da criança. Isso significaria examinar, analisar e explicar os mundos que as crianças conhecem porque vivem aí dentro; e ligar as vidas das crianças à organização cotidiana habitual das relações sociais (ALANEN, 2001, p. 87).

Para Mayall (2002) é nas relações de poder do adulto sobre a criança que se define a escala das experiências infantis no estudo do sistema gênero-geração. Ao considerar este sistema e a criança inteirada de seu gênero como aponta Alanen (2001), especialmente nos estudos da vida cotidiana, as duas estruturas, gênero e geração, ajudam a tornar visíveis as posições diferentes que adult@s e crianças angariam nos espaços privados, afinal, crianças e mulheres sobressaem em suas vidas os dois aspectos do sistema. Quase sempre lhes é negado seu direito de participação nas decisões que os afetam. Em vez disso, são excluídos dos processos em que poderiam apontar soluções e melhorias para suas vidas.

Frequentemente, as abordagens do desenvolvimento tendem a considerar todas as crianças de áreas urbanas como um grupo homogêneo utilizando conjuntos de estatísticas para determinar a alocação de recursos e programar ações a partir do ponto de vista dos adultos, centrados no paradoxo entre a proteção e participação. No contexto urbano, a proteção tem ocupado lugar de destaque e na balança um peso maior. Catarina Tomás (2017, p. 17) observa que:

A ausência de crianças nos espaços públicos (em várias partes do mundo) começam a multiplicar-se os defensores das '*kids free zone*' ou '*baby apartheid*' [...] Em nome do tempo, do frio, do calor, ou ainda da pretensa segurança, as crianças estão, ou começam a estar, pelo menos em alguns lugares, sequestradas horas a fio nas salas de atividades.

O projeto *Child in The City* tem reunido várias cidades, que através de suas políticas públicas tem repensado seus espaços públicos em favor da cidade e de seus usos pelas crianças de todas as idades, as *friendly cities*, locais em que crianças de diferentes backgrounds vivem lado a lado, governos municipais e sociedade civil têm tido a oportunidade de discutir, acolher e promover a diversidade incluindo em seus orçamentos, seções relacionadas as crianças de diferentes idades e classes sociais em bibliotecas locais, ou garantindo o uso de espaços públicos para celebrações, festivais e paradas. Sem que haja previsão de recursos para financiar as políticas para a infância, e sem que esses recursos sejam efetivamente aplicados na execução orçamentária, nenhum planejamento em favor das crianças tem efeitos concretos e efetivos. O projeto Urban95 da fundação Bernard van Leer, também tem em seu escopo traz a busca da promoção de experiências duradouras e significativas para crianças bem pequenas em contextos urbanos, entre eles, líderes de governo, arquitetos e urbanistas planejam em conjunto experiências de vivencia e uso das cidades e dos seus espaços a 95 cm de altura<sup>49</sup>

O conceito de “personalização” apresentado por Sarmiento (2018) a partir do qual se atribui um valor simbólico específico ao espaço, considerando que as crianças revestem de emoção e sentimento os espaços e lugares que ocupam revestindo-os de memórias, sentimentos e significações íntimas. Nesse sentido a creche na cidade contém um paradoxo em si, ao passo em que são espaços guardados para as mães trabalhadoras, também se tornam quase sempre os únicos espaços das crianças bem pequenas e bebês nas cidades. Guardam-nas dos olhos da cidade, ao passo em que se transfiguram visíveis como lugar de criança.

---

<sup>49</sup> No site da fundação explicam que é considerada a altura média de uma criança saudável aos três anos de idade. Mesmo não sendo muito afeita as padronizações do desenvolvimento das crianças, acredito que a iniciativa torna visível aquilo que as cidades em geral, não tem abarcado para as vivencias das crianças a esta altura ou menores, bons exemplos disso são os brinquedos e mobiliários urbanos a altura das crianças menores, parques com experiências sensoriais que possam ser vivenciadas pelos bebês e crianças bem pequenas, estrutura para pais e mães acompanharem seus filhos, mobilidade urbana que atenda essas crianças (como possibilidade de apoio para segurar em ônibus e metro a esta altura por ex.), são pequenos detalhes para os adultos, mas que são grandes diferenciais para que crianças pequenas e bebês possam viver a cidade desde já.

### 3.2 – A creche como patrimônio público da cidade: uma conquista do feminismo<sup>50</sup>

[...] Historiadores italianos lançaram uma concepção de ‘história com lupa’, próxima da antropologia, como a nova história, que se interessa mais particularmente pelos ‘temas da vida privada, do pessoal e do vivido aqueles que o movimento feminista privilegia com tanta força’ – o que não é uma coincidência, ‘já que as mulheres constituem, sem dúvida nenhuma, o grupo que pagou o tributo mais pesado pelo desenvolvimento da história dos homens’, sendo um de seus temas favoritos o ‘excepcional normal’ (LE GOFF, 2001, p. 24)

Escolhi o trecho de Jacques Le Goff para iniciar este assunto que relaciona a creche ao movimento feminista como uma forma de “*dar a ver*” que o movimento feminista<sup>51</sup> privilegia em suas pautas aquilo que muitos poderiam julgar que não se trata de interesse macrossocial, mas que, no entanto politiza a discussão acerca do doméstico, do privado, do íntimo, trazendo à tona entre outras aquelas que nos interessam aqui de sobremaneira, as questões de gênero que atravessam o plano social incluindo àquelas relativas à família, a divisão do trabalho e conseqüentemente as crianças. Ao que não podemos negligenciar o fato de que as políticas públicas não são neutras quanto ao gênero, tendo impactos diretos e diferenciados na vida das mulheres e das crianças. Como aponta Goran Thernborn:

Además los estudios de género sirven para iluminar e inspirar de modo importante los estudios de infancia lo que se refuerza también por la presencia de investigadoras en este campo relativamente nuevo. [...] sin que el movimiento de mujeres se cuestionara la fuerza del patriarcado, las innovaciones relativas a la investigación y políticas sobre infancia posiblemente no habian tenido hogar<sup>52</sup> (THERBORN, 1996, p.230 )

---

<sup>50</sup>O título se refere ao que aponta Ana Lucia Goulart de Faria em seu artigo “Pequena Infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. Cadernos PAGU, Campinas, nº 26, p.279-287, jun.2006. Na utilização do subtítulo reconheço aqui que a luta do movimento feminista dos anos 80 trouxe como bandeira, além de outras, a creche como possibilidade na tão sonhada equidade de gênero, assim como outras bandeiras importantes foram levantadas como as lavanderias comunitárias e os restaurantes coletivos, como forma de questionar os papéis sociais e cantada necessidade da permanência da mulher nos recônditos do lar.

<sup>51</sup> Trato aqui de movimento feminista no singular (mesmo que reconheça que existem várias vertentes do movimento) para este estudo especificamente ao analisar a importância do movimento de mulheres ao colocar a creche em sua pauta de reivindicações.

<sup>52</sup> Além disso, os estudos de gênero servem para iluminar e inspirar de maneira importante os estudos da infância, o que também é reforçado pela presença de pesquisadores nesse campo

Recupero, aquilo que a historiadora francesa Michelle Perrot, em sua pesquisa, num conjunto polissêmico de personagens aos quais modela à forma dos sujeitos da História (BRESCIANI, 1988, p.10), traz aos olhos daqueles/as que hoje são testemunhas da história, o trânsito que ocorre no tecido social daqueles aos quais nomeia como *Os excluídos da história: mulheres, operários e prisioneiros*. Em seu capítulo dedicado às mulheres ocupa-se em explorar as relações de poder que envolvem as mulheres na trama da história, e analisa que:

[...] outro lado, a pesquisa feminista recente por vezes contribui para essa reavaliação do poder das mulheres. Em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude de seus papéis, e mesmo a coerência de sua 'cultura' e a existência de seus poderes (PERROT, 1988, p.170).

Inicialmente o Movimento Feminista, caracterizado a priori, por *ondas*, aparece no final do século XIX, como um movimento social visível, caracterizando-se pelas reivindicações de direitos civis, políticos e econômicos, como o direito à propriedade, ao voto, à herança, aos estudos e ao trabalho remunerado na emergente sociedade industrial.

O debate acerca destas e de outras questões no movimento feminista levou a consideração que o movimento poderia e deveria ser mais plural, entendendo que nem todas as mulheres tinham a mesma pauta de reivindicações, o movimento passa a ser plural, envolvendo a ideia que poderia haver múltiplas diferenças dentro da categoria dissonante, a mulher poderia ser múltiplas mulheres e suas lutas poderiam ser múltiplas lutas, mas que algo em comum ainda abarcava todas essas vozes: o das desigualdades na relação de poder entre os sexos.

De fato, compreendo que muito se tem falado a respeito das origens da Escola de Educação Infantil e, por conseguinte no Brasil, isso tem sido feito de maneira enfática por muitas pesquisadoras que se dedicam ao campo de estudo, entrelaçando a creche, o feminismo e a docência, dentre elas Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Ana Lucia Goulart de Faria. Entretanto, também

---

relativamente novo. [...], sem o movimento das mulheres questionando a força do patriarcado, inovações em pesquisa e políticas sobre a infância possivelmente não teriam lugar.

compreendo que o assunto precisa ser tratado como pauta desta tese, no sentido de realizar o entrelaçamento de campos de estudo que coloco para reexame das questões aqui propostas. Uma das chaves para esta análise encontra-se naquilo que Ivan Rodriguez Pascual (2000, p. 112) nos convida à reflexão:

A existência de outras visões e outras vozes sobre o mundo da infância, não é sinônimo de desordem ou caos metodológico, senão uma última e é genuína expressão da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar (e em última estância, da necessidade de manter um pluralismo cognitivo e metodológico). Neste sentido, não é necessário repartir, mas sim integrar.<sup>53</sup>

O debate acerca destas e de outras questões no movimento feminista levou a consideração que o movimento poderia e deveria ser mais plural, entendendo que nem todas as mulheres tinham a mesma pauta de reivindicações, poderia haver múltiplas diferenças dentro da categoria dissonante, a mulher poderia ser múltiplas mulheres e suas lutas poderiam ser múltiplas lutas, mas algo em comum ainda abarcava todas essas vozes: o das desigualdades na relação de poder entre os sexos. Neste sentido, Pedro (2005) nos provoca a pensar sobre a necessidade de pensar o passado não somente pelas questões atuais trazidas pelo presente, mas:

Assim com os pés plantados no seu tempo, a historiadora ou historiador se engaja nesta tradição não poderia ficar alheia aos movimentos sociais das mulheres em suas múltiplas configurações, nos múltiplos feminismos que, desde meados do século XIX, reivindicavam direitos e o fim das hierarquias baseados no sexo (PEDRO, 2005, p. 85).

De acordo com Maria Amélia de Almeida Teles (2018) é a partir do movimento feminista que as necessidades das mulheres foram colocadas no espaço público, sendo a creche uma delas. Segundo a autora foi o movimento de mulheres e o feminismo que colocaram a creche no campo do direito das

---

<sup>53</sup> PASCUAL. Ivan R. ¿Sociología de La Infancia? Aproximaciones a um campo difuso. *Revista Internacional de Sociología*, nº 26,2000, p.99-124). A tradução do texto em espanhol é de minha responsabilidade.



crianças elevando-os ao *status* de política pública, portanto desta maneira politizaram a creche.

O movimento conseguiu, em plena Ditadura Militar, integrar feministas de diversas correntes, grupos de mulheres associados ou não à Igreja Católica, partidos políticos legais ou clandestinos e grupos independentes, além de grupos de moradores/as que reivindicavam creches em seus bairros. Assim:

As feministas, no entanto, engrossaram as lutas por creches nos bairros e o movimento teve conquistas enormes. De apenas 4 creches públicas e gratuitas em São Paulo no ano de 1979, em 1984 passou a ter uma rede com mais de 120 unidades ( TELES, 2015, p. 27):

Adriana Alves da Silva<sup>54</sup> procura articular as questões advindas do movimento feminista e suas demandas por creche com a proposta de educação emancipatória para mulheres e crianças, considerando a instituição como um *locus* privilegiado na construção de pedagogias descolonizadoras. Aponta para “a creche como um projeto revolucionário, materializável, na responsabilidade coletiva pelas crianças, desde o nascimento e por toda a pequena infância, por toda a sociedade” (SILVA, 2015, p. 35).

Essas questões colocadas amiúde pelo movimento feminista suscitam reflexões em relação à mulher a guisa de suas próprias perspectivas e não mais a partir das perspectivas masculinas, e que se seguem ainda nos dias de hoje, provocando transformações no cotidiano de todas nós mulheres. O feminismo foi fundamental por tornar possível a distinção entre o público e o privado e o conceito de gênero tornou política à reflexão:

Falar dessa relação entre feminismos e estudos de gênero é falar de colaboração e de uma alimentação mútua – as demandas e pautas do movimento feminista inspiram os estudos e os resultados de pesquisas. Reflexões acadêmicas podem colaborar para dar suporte às ações e reflexões dos feminismos e respaldo à apresentação de suas demandas para governos ou órgãos locais ou internacionais que possam de algum modo intervir para melhorar a situação das mulheres. Mas é também falar de relações que, eventualmente, podem expressar tensões,

---

<sup>54</sup>O texto encontra-se no livro “Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora” publicado no ano de 2015, organizado por Daniela Finco, Marcia Gobbi e Ana Lucia Goulart de Faria.

desacordos, conflitos, críticas e acusações, que podem se reverter - ou não - num aprendizado mútuo e num refinamento das reflexões e de um pensamento feminista diverso e plural. É, ainda, falar de algo que se transforma ao longo do tempo, assim como se transformam as condições da vida das mulheres, o modo como as desigualdades se apresentam e as oportunidades para reagir (FACCHINI, 2018, p.36).

É importante salientar aqui, ainda que brevemente, feminismo como um novo paradigma para questionar a ordem social dominante, ao passo em que o se insere em contexto para colocar em *xequê* “a organização sexual, social, política, econômica e cultural de um mundo profundamente hierárquico, autoritário, masculino, branco, excludente” (RAGO, 2012, p.12).

O Instituto Patrícia Galvão, Data Popular e SOS Corpo realizaram em 2012, a pesquisa denominada *Creche como demanda das mulheres*<sup>55</sup> os resultados deixam clara a importância do tema para as mulheres brasileiras: 34% apontavam a dificuldade cotidiana trazida pela falta de vagas em creche e 45% delas afirmam não ter qualquer auxílio no cuidado com os filhos. Isto posto, evidencia que as demandas das mulheres por creche, ainda precisam ocupar lugar central na pauta das reivindicações para formuladores (as) de políticas públicas para as mulheres e para a infância, ainda que não tenham sido realizadas outras pesquisas mais recentes pelos Institutos sob este enfoque que pudessem trazer dados mais atualizados sobre esta demanda.

A cidade de São Paulo é hoje a maior cidade do Brasil em termos populacionais com uma População estimada em 2016 de 12.038.175<sup>56</sup>. A população em idade de 0 (zero) a 3 (três) anos era de 1.131.943<sup>57</sup> crianças. O número de crianças matriculadas para a mesma faixa etária de 480.220 crianças. Na cidade de São Paulo, há cinco tipos de unidades públicas destinadas à educação infantil<sup>58</sup>:

---

<sup>55</sup> Creche como demanda das mulheres. 1/10/2012. PESQUISA DATA POPULAR/SOS CORPO. OUTUBRO/2012. Disponível em: [http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2012/10/Creches\\_-\\_Divulgacao.pdf](http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2012/10/Creches_-_Divulgacao.pdf). Acessado em 13 de outubro de 2017.

<sup>56</sup> São Paulo (SP). Prefeitura. 2018. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/cidadao/educacao>. Acesso em: setembro. 2018.

<sup>57</sup>Fonte: IBGE (2014) /PNAD/Todos pela Educação.

<sup>58</sup>Em virtude do recorte etário escolhido para o campo dessa tese utilizo apenas o Centro de Educação Infantil (CEI) que atende preferencialmente crianças de Berçário I, Berçário II, Minigrupo I e Minigrupo II.

- CEI - Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas, para crianças de zero a 3 anos e 11 meses;
- EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;
- CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, que recebe crianças de zero a 5 anos e 11 meses;
- CEII - Centros de Educação Infantil Indígena, que integram os CECIs - Centros de Educação e Cultura Indígena, e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses; e
- EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, que cuidam de crianças de 4 a 14 anos.

Os CEI organizam-se na cidade de São Paulo da seguinte maneira:

- Os CEIS Diretos que são Unidades Educacionais com profissionais, edifício e bens móveis da Prefeitura, que atendem crianças de zero a 3 anos, em período integral;
- As Creches Parceiras: instituições mantêm que parcerias com a Prefeitura do Município de São Paulo. São entidades - associações e outras organizações - que mantêm Centros de Educação Infantil/Creches destinados ao atendimento preferencial de crianças de zero a 3 anos e 11 meses divididos entre os Centros de Educação Infantil da Rede Pública Indireta e os Centros de Educação Infantil/Creches Particulares.

A tabela a seguir traz o número de Instituições Próprias e Parceiras credenciadas na Cidade de São Paulo:

**Tabela 2 - Número de instituições de Creche na Cidade de São Paulo  
(Próprias e Parceiras)**

CEIS DIRETOS	CEIS INDIRETOS E REDE PRIVADA CONVENIADA
316	1962

Fonte: Prefeitura de São Paulo - Secretaria de Educação/2018.

Há que se observar, ainda que mais brevemente do que gostaria de fazê-lo, que as creches conveniadas no município de São Paulo, mas não só, tem aumentado enormemente. Diante disso é preciso colocar que os convênios

seguem o conteúdo pedagógico estabelecido pela entidade social que assume o contrato com o poder público, o que acaba por ser uma ameaça aos pressupostos pedagógicos que tem sido defendido em São Paulo, por seus profissionais docentes, e aqui importa no sentido de que ao realizarmos uma análise documental que aponta para diretrizes de uma política pública municipal para a educação de crianças pequenas de uma rede de ensino, faz muita diferença quando consideramos que a maior parte desta rede é composta pela Rede Privada Conveniada e pela Rede Parceira:

As creches terceirizadas por meio de convênios –que são a aposta da gestão João Doria (PSDB) para expandir vagas na rede municipal– registram, na média, condições piores de atendimento, com maior proporção de alunos por educador, supervisão pedagógica deficiente e infraestrutura inadequada. Esse tipo de unidade também foi priorizada pela gestão Fernando Haddad (PT) e já abriga mais de 80% dos alunos menores de 4 anos. As falhas foram apontadas em auditoria do Tribunal de Contas do Município, que compara as unidades conveniadas com as diretas, feita em 2016. As condições ainda são as mesmas.<sup>59</sup>

Aqui se organizou pelo movimento feminista o 1º Congresso Paulista de Mulheres em 1979, que originou o Movimento de Luta por Creches<sup>60</sup>, unificando a atuação de diversos grupos. Nos anos 1980, em São Paulo, a creche precisava fazer parte do programa político de qualquer um que se candidatasse a um cargo político, pois se tratava de uma bandeira dos movimentos organizados de mulheres e de trabalhadores. A creche foi defendida como um direito das mulheres e das crianças e como algo a ser garantido pelo Estado.

Em suma, São Paulo, assim como parte do Brasil, carrega consigo as marcas da crescente participação da mulher no mercado de trabalho, acompanhada pela necessidade de creches, bem como de espaços extraescolares, o que se torna uma:

---

<sup>59</sup>Matéria publicada em 21/05/2017 no jornal Folha de São Paulo, com o título Creches públicas terceirizadas têm falhas, aponta auditoria. Disponível em <http://www.agora.uol.com.br/sãopaulo/2017/05/1885990-creches-publicas-terceirizadas-tem-falhas-aponta-auditoria.shtml>. Acesso em 20 de junho de 2018.

<sup>60</sup> Ver o texto de Fúlvia Rosemberg. ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 51, p. 73-79, nov. 1994.

[...] política que visa deliberadamente à infância, embora, em um primeiro momento, a entrada das mulheres no mercado de trabalho não incluísse uma preocupação com as crianças ou a infância; ela se tornou necessária em um segundo momento (QVORTRUP, 2010, p. 784).

Nos dias de hoje, a proposta que embasa parte da política educacional da administração municipal, ancora-se basicamente no propósito de superar o déficit de vagas: do total das crianças do município, apenas 35,09% são atendidas em creches públicas. Os dados dão conta de que somente na fila de espera para matrícula em creches estão 110 mil crianças<sup>61</sup>, excetuando-se a demanda não declarada<sup>62</sup> (SÃO PAULO, 2014, p. 12).

E isso tudo conflui e se tensiona na creche. Dentro deste contexto, a creche é colocada na pauta de reivindicações exclusivamente a partir das demandas advindas das necessidades das mulheres, até então. As origens da creche na sociedade ocidental estão baseadas no trinômio complexo e delicado mulher-criança-trabalho. Faria (2006) aponta a creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70 trazendo para a reflexão uma consideração, não menos importante do que o direito das crianças de conviverem com outras crianças, de que o direito a creche também abarca o direito e o desejo das mulheres, analisando ainda que:

Justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas. Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: ‘tenho direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles (FARIA, 2006, p.284).

---

<sup>61</sup> De fato, a questão da demanda e da oferta, que seja dito, apesar da grande expansão na última década, de longa feita acompanha a modalidade de ensino no município de São Paulo, como levantado em fontes documentais por KISHIMOTO (1996).

<sup>62</sup> Considerando que nem todas as famílias procuram este tipo de atendimento que é facultativo a elas.

Em um trabalho recém publicado organizado por Faria (2018), intitulado “Porque a creche é uma luta das mulheres?”, a instituição é colocada a partir de um olhar feminista para os direitos das crianças buscando relacionar a Educação Infantil, a história das mulheres e os motivos que as levaram a ocupar esse lugar, mostrar os momentos emblemáticos em foram elas as protagonistas, trazendo importantes questionamentos a respeito das criação das creches e a necessária discussão a respeito da maternidade compulsória que deve ser entendida como função social, mas que firma-se na responsabilidade social em relação às crianças pequenas. Nos artigos que compõem o livro as questões de gênero relacionadas aos direitos das crianças permeiam as discussões o intuito de apontar possibilidades de construção de brincadeiras e interações com as crianças pequenas, desde bebês, numa perspectiva de gênero.

### 3.3. - Um campo com História

São Paulo foi o exemplo mais vivo que tive de duas coisas fundamentais nenhuma cidade é singular ou homogênea toda cidade, se não estaciona ou decai, é sinal de transformação permanente. Baudelaire tem razão, num dos poemas de suas *Fleurs du Mal*, a cidade muda rápido demais para o coração de um mortal. São Paulo é uma cidade que surpreende sempre. E digo isso em termos objetivos, não como clichê literário - ou sub literário. Claro que toda cidade surpreende sempre. A cidade é por definição o *locus* do acaso. Quero dizer que São Paulo me surpreende sempre, tanto em sua história social e cultural, quanto na materialidade mesma de sua tessitura urbana (RISERIO, 2015, p.19)

Trato de localizar a creche observada na cidade, e a partir daí compreender a maneira como se relaciona no espaço que se assume não apenas como necessidade, mas também como direito das crianças bem pequenas e bebês. Espaço Paradoxal. Talvez possamos, assim, nessa confluência, encarar os bebês e as crianças pequenas na condição de seres sociais atentos ao mundo que as circunda, assim como provocadoras e desejosas das reações do outro.

São Paulo que jaz como terra da garoa, aquilo que no passado se fez poético e presente, mas que, no entanto, carrega em si as mudanças não

apenas climáticas, mas ainda aquelas que transformam ou são transformadas pelos usos que fazemos da metrópole, implicando transformações no modo como lidamos com a cidade e com aqueles que nela habitam, ainda que a garoa já não seja tão presente, ou que melhor tenham se avolumado engrossando os temporais e alagamentos, as artes dos grafites também tem sido apagadas em linhas cinzas e muros verdes de valores incalculáveis.

A creche observada fica numa praça que foi murada, ao redor de um antigo clube de mães, na conjuntura adversa e controversa vivida no país na década de 1960, surgiram as primeiras formas de organização do movimento comunitário através das SAB (Sociedades de Amigos de Bairros). Os Clubes de Mães, na grande maioria, surgiram articulados as SABs, com o objetivo de buscar soluções para os problemas dos bairros, bem como de desenvolver ações de filantropia. Com o fim da ditadura militar e o início da reabertura política surgiu então, uma nova perspectiva de análise do problema urbano sob a ótica da participação social nas instâncias comunitárias. Uma crescente participação comunitária na sociedade brasileira através das associações de moradores, como é o caso das comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e grupos de bairro (incluindo Clube de Mães).

Essas entidades foram receptoras das reivindicações latentes e das demandas pululantes da população na esfera local, responsáveis por encaminhá-las à administração municipal. Os Clubes de Mães são considerados espaços de mobilização popular onde as mulheres poderiam participar efetivamente para a conquista de seus direitos, com mobilizações que se dão de forma gradativa, possibilitando que cada mulher pudesse assumir uma postura contrária à vivenciada até então nas relações familiares, configurando-se como uma espaço em que as demandas reais e urgentes das mulheres viessem à tona, uma delas era o direito a um lugar seguro para os seus filh@s enquanto saíam para trabalhar, no bojo das transferências das creches para a esfera da Secretaria de Educação essas reivindicações foram atendidas. A estrutura permanece a mesma da época do clube de mães, um grande galpão com subdivisões, que formam a cozinha, duas salas, um fraldário com banheiros e um almoxarifado.

Considerando o Projeto Político-Pedagógico como um documento da Instituição que busca um rumo, uma direção, visto como uma ação intencional,

com um sentido explícito, um compromisso definido coletivamente, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político intimamente articulado ao compromisso social político com os interesses reais e coletivos das pessoas. O documento da creche foi analisado no sentido de compreender a concepção de educação ali presente e pactuada pelo coletivo, bem como se articula com os documentos orientadores nacionais e com a política pública para a Educação Infantil na Cidade de São Paulo, no sentido de que dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva (VEIGA, 1995, p.20).

No Projeto Político-Pedagógico da creche há um trecho interessante que traz a história da constituição daquele espaço contada por educadoras que permanecem desde a sua fundação. A educadora narra o percurso de seu ingresso na creche nos anos de 1980, de modo similar ao que pude observar na minha dissertação de mestrado, ao passo que narra a busca por um emprego oferecido no bairro, o processo de seleção e a contratação como pajem, em sua narrativa traz à tona o fato de que não tinha noção do trabalho que iria realizar. A fala da professora transcrita no PPP da creche traz um pouco deste processo tensionado pelas relações de gênero que perpassam as questões profissionais das educadoras:

Eu cheguei aqui em 80, aqui eu me considerava (como em) uma grande família e essa escola era chamada de grande galpão. Mas aqui era muito gostoso de trabalhar, primeiro porque tinha poucas pessoas e as que tinham, tinham que olhar, cada um tinha que limpar sua sala, seu quadrado. (Professora M.N., Projeto-Político-Pedagógico da Instituição, p. 23, d.d.)

Marina Maluf e Maria Lucia Mott (1998 p. 401-402), ao analisarem os *Recônditos do mundo feminino*, ainda nas primeiras décadas século XX,



apontam para o fato de que o desenvolvimento industrial, o acesso a níveis mais altos de escolaridade, a maior participação das mulheres no espaço público depois da Primeira Guerra e o avanço do feminismo a reivindicar maiores oportunidades concorreram para a abertura de novas oportunidades profissionais às mulheres brasileiras. No entanto, talvez essa ascensão feminina deva ser mais cautelosamente colocada, ao passo em que se sobrepunham ainda muitos empecilhos para o acesso a determinadas profissões. Professora, enfermeira, secretária, telefonista, entre outras, normalmente eram as ofertas disponíveis, atividades como extensão do doméstico. No âmbito das transformações comportamentais da época, as cidades estavam também no processo de mudanças. E disto podemos perceber que as professoras ainda carregam consigo também em seu estatuto profissional aquilo que está encorpado pelo gênero, são questões para pensarmos, até que ponto as questões do que é público e do que é privado se encontram em movimento na creche? E assim também nas políticas públicas?

Aliar estes estudos pode abrir a perspectiva da interpretação e compreensão do que a própria História quer nos dizer a respeito, seja das crianças, das mulheres ou quer seja da instituição que se ocupa delas, no caso deste estudo a creche. E como nos diria Peter Burke em seu livro *A Escrita da História: novas perspectivas*: “Não há nada de errado em tentar ler nas entrelinhas”<sup>63</sup> (1992, p.26). Mas afinal, o que seria ler nas entrelinhas, quando as categorias escolhidas para a análise são a infância e gênero? Os episódios escolhidos e narrados adiante, alinhavados pelo referencial teórico adotado e pela análise documental da legislação, poderão de alguma forma elucidar melhor essas questões.

A incapacidade de sentir as nuances mais sutis do texto pode levar o pesquisador a pesquisar com maior atenção os mínimos detalhes nas relações sociais, que subjazem à obra. Ademais aquele que não tem uma sensibilidade para as gradações mais sutis pode adquirir, através de uma percepção mais clara do contorno do poema, uma certa superioridade em relação a outros críticos, uma vez que o sentido para nuances nem sempre acompanha o dom da análise (BENJAMIN, 2006, p.528).

---

<sup>63</sup> Peter Burke. *A Escrita da História: novas perspectivas*. Editora Unesp. 1992.

Neste sentido, caminha-se para trazer a análise de modo que possa operar com os quatro níveis apontados por Mayall (2002) no processo relacional da categoria infância e da categoria gênero: o nível das relações individuais (as interações observadas na creche); o das relações de grupos a nível local (a creche na cidade de São Paulo e as políticas públicas para a infância na cidade); o das relações pelos efeitos de grupo a nível individual e social (a condução das políticas para as crianças e para @s professor@s) e a relação estabelecida entre indivíduos, grupos e coortes (a análise das relações sociais de gênero e geração presentes nas interações, nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas).

### **3.4- Para abrir as portas da creche do meio da praça.**

Considerando as relações que se estabelecem na cultura escolar seus atores, os discursos e linguagens, os aspectos organizativos e institucionais, a cultura material, nos objetos, nos lugares que ocupam, na arquitetura e em sua composição de horários e distribuição etária, observo que a creche por sua constituição diferente do modelo escolar não é dividida em classes, mas em módulos, que também são organizados por faixa etária, muito mais extensa do que o Ensino Fundamental, mas ainda trata-se de um critério etário.

Os módulos variam de nome nas diferentes redes, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) são chamados de Berçário I e II, para crianças entre seis meses completos até por volta de dois anos, Minigrupo I, para crianças entre dois e três anos e Minigrupo II para as crianças que completam até quatro anos.

A creche funciona em turno integral das 07 horas às 19 horas. Possui mobiliário que propicia a vivência em grupo das crianças, respeitando os tempos e espaços de vida da Educação Infantil. O refeitório tem bancos e mesas que oportunizam espaços coletivos, as refeições são servidas no pátio em conjuntos de quatro ou cinco crianças, que são acompanhadas e orientadas pelas educadoras e assistentes educacionais neste período. Possui um espaço para a realização de brincadeiras, as crianças têm acesso a brinquedos pedagógicos, brinquedos confeccionados pelas educadoras, objetos para brincadeiras

simbólicas, instrumentos musicais, fantasias, fantoches, sucata para confecção de brinquedos, livros de histórias, revistas científicas, cordas, bolas, gibis, materiais não-estruturados e uma série de outras possibilidades.

Os recursos físicos da creche observada constituem-se em: quatro salas de aula destinadas a servirem como espaço necessário, mas não único, para o desenvolvimento da ação educativa, alguns sanitários de uso coletivo e misto para as crianças, um espaço para a Diretoria e Secretaria de Alunos, um pequeno espaço para a Coordenação Pedagógica organizar os materiais para as discussões, debates, troca de experiências e estudos necessários à prática pedagógica, visando à formação profissional e o constante aperfeiçoamento das agentes educacionais, há também uma cozinha, um fraldário utilizado para o banho e troca das crianças que ainda não iniciaram o desfraldamento, localizado dentro do sanitário infantil coletivo, um parque infantil com alguns brinquedos, um grande tanque de areia azul, e ainda um espaço externo sem denominação na frente do prédio, um espaço aproveitado para o desenvolvimento de brincadeiras simbólicas, onde a criança brinca com carrinhos, motos, uma mini cozinha, uma pequena casinha de brinquedos. As quais voltarei mais tarde.

As salas da creche não são muito amplas, mas são arejadas, coloridas, com tapetes emborrachados e com vários circuitos e brinquedos não estruturados à disposição das crianças, além de livros de literatura infantil e gibis para o manuseio ao alcance das crianças e sem restrição. Além das produções das professoras e das próprias crianças. Dentre as produções das professoras incluem-se os objetos sonoros para o parque, as ilustrações de histórias contadas e projetos realizados, por se tratarem de bebês e crianças bem pequenas, suas produções estão quase sempre vinculadas às produções das professoras, muitas fotos em pose com o nome das crianças, algumas mãos pintadas com tinta e carimbadas, outros fios colados nos cartazes da história da mamãe galinha e seus pintinhos.<sup>64</sup>

A creche conta com apenas três funcionários do sexo masculino que exercem funções auxiliares (Auxiliares Educacionais e Cozinheiro), junto com outras três funcionárias nos serviços de Limpeza e as PEI (Professoras de

---

<sup>64</sup> História ilustrada em cartazes do pátio. Observações em Caderno de Campo: 06 de junho de 2016.

Educação Infantil) que são em número de doze, todas do sexo feminino. Há ainda a Coordenadora Pedagógica, a Vice-Diretora e a Diretora.

Nas proximidades as residências são de alvenaria, com saneamento básico, luz elétrica, comércio variado (padaria, farmácia, papelaria, locadoras de vídeo, açougue, lojas de móveis, depósitos de materiais para construção e outros comércios esporádicos), dois grandes supermercados ficam bem próximo da escola, mais uma escola de educação infantil municipal que atende a segunda etapa da Educação Infantil (de quatro a cinco anos) e uma escola de educação fundamental também municipal.

A variedade de comércios presentes no entorno e os dois grandes supermercados nas proximidades empregam um número grande das mulheres e homens que levam seus filh@s para a creche, uma pequena ladeira separa os dois lugares. No entanto, ao observar a entrada das crianças, percebi que há também aqueles que mesmo bem pequenos acessam a escola por meio de transporte escolar, o que significa pensar sobre aquilo que veem da cidade a partir da janela da van escolar, a partir do que aponta Sarmiento (2018, p. 235):

As crianças [...] circulam entre “instituições”: da casa de família para a escola, da escola para o centro de “tempos livres” ou para o clube, destes para a casa de família. Essa circularidade entre espaços restritos, feita usualmente por transporte público ou privado (pelo menos nas cidades médias e grandes), faz com que as crianças naveguem entre ilhas no oceano urbano. [...] O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido. Por consequência, a sua experiência, nesses casos, é bastante limitada a respeito da vida urbana e das suas possibilidades.

Observei os trajetos das crianças como forma de compreender aquilo que se encontra no entremeio da creche e das idas e vindas das crianças. Quatro ruas que levam diretamente à creche, já que fica no meio da praça, ruas que são estritamente domésticas de pequenas casas, casas que se misturam umas às outras, casas alaranjadas de portas pequenas, algumas avós estavam na porta por vezes. A avenida principal que dá acesso ao bairro concentra vários estabelecimentos comerciais, são cabeleireiros, mas também barbeiros, uma padaria, uma mercearia, locais de paragem e de conversa de bairro. É preciso

lembrar que algumas regiões da zona norte de São Paulo ainda guardam um caráter bairrista, no sentido de pertencimento ao local<sup>65</sup>, muito devido a sua formação e constituição, dada pelo seu quase isolamento da cidade pelas inundações sazonais do Rio Tietê, que causavam transtorno de acesso ao bairro, permaneceu como um apêndice rural da cidade até a primeira metade do século XX, quando da construção da Ponte das Bandeiras trouxe o estabelecimento de uma ligação com o centro paulistano. Todo seu território hoje é urbano, com forte verticalização e uma alta taxa de densidade demográfica (9.361Hab/km<sup>2</sup>)<sup>66</sup>.

Os lugares não podem ser entendidos como universos estanques traduzidos por meio de percepções dualistas do tipo global/local, pois se tratam de ambientes de “enrugamento”. Certamente as crianças passam por estes locais diariamente, tanto as que vêm no colo, quanto as que vêm de van escolar, ainda que os seus pés não toquem o chão da cidade. Seus olhos e sentidos acompanham o que acontece. Desta forma não se pode deixar de compreender que as crianças desde muito pequenas, percorrem trajetos objetivos no espaço social construindo suas percepções a partir das fricções surgidas dos encontros entre distintas formas de percepção e uso que fazem dos mesmos, incluindo os espaços generificados, ocupados por homens, mulheres e mais.

Neste sentido apresento a creche como forma de aproximação da organização dos espaços, dos tempos, das paredes, das rotinas, das interações, enfim do lugar, que ao ser observado mantém estreita relação com as questões de gênero e sua presença/ausência nos documentos educacionais que permeiam esta tese.

É neste contexto que se insere a instituição, cenário da pesquisa. Uma Escola da Rede Própria Municipal da Cidade de São Paulo/SP, CEI Direto, situada em um bairro da Zona Norte/SP. Doravante denominarei o local da pesquisa apenas como creche do meio da praça, visto que ao optar por o foco nas crianças, esconderei a instituição e permanecerei com os nomes verdadeiros das crianças neste texto. Seguindo, assim, aquilo que aponta Sonia Kramer (2002) e que faz completo sentido para mim:

---

<sup>65</sup>Digo isto a partir da experiência própria de vida de quem nasceu e ainda vive a Zona Norte de São Paulo.

<sup>66</sup> Informações disponíveis em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dadosdemograficos/index.php?p=12758>.

Desde o trabalho de campo e no momento de elaboração dos primeiros relatórios, emergiu a necessidade de uma narrativa direta, na qual os sujeitos aparecessem nomeados. De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (KRAMER, 2002, p. 46).

E assim, desta maneira buscando costurar aquilo que a escola, suas professoras e a legislação educacional compreendem, ou deixam de compreender, no tange as crianças bem pequenas e bebês, suas percepções no que se refere ao gênero, a maneira como se embrenha em suas brincadeiras e interações, parto para algumas observações a respeito do visto na situação cotidiana de vida coletiva na creche. Uma atitude epistemológica que envolve o olhar sensível no sentido de compreender o que os bebês fazem e como reinterpretam o gênero, atribuir sentido antes de impô-lo, desta maneira a permanência no campo como indicação dos estudos etnográficos possibilitou o conhecimento, dentro do contexto, das relações de continuidade e rupturas.

*Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2006, p.20).*

## CAPÍTULO 4 - O gênero está nos olhos do espectador

[...] a essência da imagem é estar toda fora, sem intimidade, e, no entanto, mais inacessível e misteriosa do que o pensamento do foro íntimo; sem significação, mas invocando a profundidade de todo sentido possível; irrelatada e, todavia, manifesta, tendo essa presença-ausência que faz a atração e o fascínio das Sereias (BLANCHOT, 1998).<sup>67</sup>

Retomando Maurice Blanchot para dizer de alguma maneira que olhar para estes aspectos macroestruturais em que as crianças se encontram inseridas e onde a ideia da presença irrelatada se manifesta, adquire um ar de presença-ausência fascínio. Neste sentido há que ser vigilante e atento para não ser seduzido por tantos cantos de sereia que há muito já cantados nos levam direto de encontro às pedras. Mas não um olhar qualquer de escapadela, mas ainda, do olhar que favorece a pesquisa, aquele que permite a entrada discreta e atenta, a compreensão abrangente do campo e aquilo que se encontra presente nele e que permeia o espaço, mas que também observa o que se oculta.

A creche observada costura histórias e se torna o campo para entendermos de que maneira se relacionam com legislação da qual se fala nesta tese. Permaneci na creche para pensar os documentos norteadores do currículo e as relações que permitem estabelecer com o cotidiano da instituição, com os bebês e as crianças pequenas. Pensando o tempo cotidiano e o espaço generificado. Pensando e analisando essas questões como elementos constituidores de uma concepção de gênero em que meninos e meninas ora se constroem, ora se revelam e ora resistem. Sigo no sentido de compreender se as diretrizes que regem as organizações curriculares na educação de crianças, bem como aquelas que instrumentalizam seus professores abrangem as questões relacionadas ao gênero, ainda que seja necessário apontar que reconheço que as professoras carregam consigo uma história de construções enviesadas de gênero, atravessadas por conhecimentos e valores de família, de cultura, religiosos e políticos:

---

<sup>67</sup> BLANCHOT, Maurice. O espaço literário. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.p. 52.



A cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interdadas, e repartidas pelos seus atores, no seio das instituições educativas (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 87).

A pesquisa conta com suas agruras, apesar de conseguir a indicação para iniciar o trabalho de observação na creche pela Coordenadora Pedagógica, havia uma tensão. Fui bem recebida e acolhida, no entanto sempre acompanhada, mediada e em um dos dias em que estive para a observação fui abordada pela diretora com a expressa ordem de que não usasse imagens das crianças para a publicação, pois aproximava-se o período eleitoral, fiz o esclarecimento de que continuaria o trabalho com as anotações e que os vídeos e fotos com crianças seriam apenas para análise da pesquisa, portanto, as interações fotografadas e descritas nos episódios da pizza, das bonecas e da ambulância, da mochila e do parque e os outros todos não puderam ser aqui reproduzidas. As fotos que aparecem aqui são apenas as dos espaços e objetos que importaram na pesquisa em algum momento, e que não ferem as indicações recebidas pela administração da escola, como das bonecas Toti e Barbie Girl, da agenda e da casinha do parque.

#### **4.1 – De valsas, sapatos e reuniões de pais que as mães devem ir: Conversas iniciais perpassadas pelo gênero.**

Seguindo a Orientação de Bogdan e Biklen (1994, p.117), insisti em negociar uma entrada discreta e silenciosa no campo. Iniciei as conversas no início do ano de 2016 e fui me inteirando das documentações pedagógicas, da proposta da escola, enfim muitas foram as conversas com a Coordenadora Pedagógica. A pedido da Instituição após o período chamado de adaptação das crianças a escola, no mês de março, pude então adentrar a creche.

Particpei da Reunião pedagógica do período da tarde<sup>68</sup>, fiquei com as professoras, eram três, durante um período enquanto aguardava a Coordenadora pedagógica chegar, conversávamos sobre amenidades. Uma delas, a mais velha das três, sacou o aparelho celular para nos mostrar as fotos de sua filha na formatura, as outras olhando também começaram a falar de seus filhos, uma menina de dez anos e outra de quatro anos de idade. A terceira professora falou dos seus filhos gêmeos que ainda são muito pequeninos. Obviamente, as professoras já sabiam da minha intenção de pesquisa relacionada às questões de gênero, mesmo porque já havia estado na creche a conversar com a Coordenadora Pedagógica outras vezes, que as preparou para este momento. Digo isto, por compreender que quando fui anunciada como pesquisadora na escola para observar as questões de gênero, me parece que as professoras se sentiram à vontade em conversar sobre coisas de menino e de menina, assim como os filhos aparecem na compreensão das questões femininas e de maternidade relacionadas ao gênero, ainda que seja o gênero biológico. Podemos considerar, então que todo o sistema de representações, independente daquilo que enfoca, poderá ser associado a um quadro cultural, por intermédio do qual adotamos determinadas posições e narramos algo. Assim como aponta Felix Guatarri (1987, p.53):

O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Um trabalho analítico na creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria um trabalho dos adultos sobre si mesmo, entre si mesmos[...] Hoje, no seio das creches e das escolas, alguns trabalhadores estão em posição de lutar contra estes sistemas de integração e alienação.

A professora que tem duas filhas pequenas disparou a falar que o marido sempre compra coisas para as meninas, principalmente os sapatos, *“acaba comprando pela internet mesmo”*, mas frisa bem que *“sempre liga antes consultando-a”* com perguntas do tipo: *“De que cor eu compro?”* e *“Que tamanho elas usam?”*. Mas será que questões de provedoria e tecnologia tem algo a ver com o gênero? Essa ideia de que o marido compra sapatos para as

---

<sup>68</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 03 de março de 2016.

filhas seria mesmo aquilo que dá a entender a professora como algo que subverte o gênero?

O assunto ainda se enveredou rapidamente para a festa de quinze anos da filha da professora, que iniciou nos mostrando a foto da filha mais velha, agora a do meio, contando que a menina decidiu dançar com quinze das amigas rejeitando os príncipes, o que a mãe até achou bom, e por último ainda disse que o seu filho caçula também quis ter uma festa de quinze anos. A Coordenadora chegou e o assunto se dirigiu após uma breve apresentação, em que uma das professoras disse:

- *“Já estamos aqui nas questões de gênero”.*

Discutiram, ainda, sobre como as crianças comem, o que preferem comer, do que gostam e não gostam, quem gosta do quê e também sobre o cardápio padrão da prefeitura para as creches. Terminaram sugerindo mais feijão para agradar o paladar das crianças. Na pauta ainda estava a necessidade de convidar os familiares a participarem das reuniões para construção dos Indicadores da Educação Infantil Paulistana nas semanas seguintes. A Coordenadora pedagógica comentou a dificuldade de obter respostas aos convites que fizera, pois a maioria dos pais (do sexo masculino) que vem buscar os bebês e as crianças pequenas disseram que perguntariam as mães se elas viriam, comentando que um dos pais desempregado, consultaria a mãe se ela poderia sair do trabalho<sup>69</sup> para vir na reunião. Então apresentei a pesquisa e me coloquei a disposição, solicitando a colaboração e cooperação para a entrada com as crianças.

Sei que isto, muito embora pareça apenas uma simples questão, ao aproximarmos o gênero da análise, algumas coisas ficam mais límpidas e expõe algumas considerações que permeiam as relações compreendidas pelas

---

<sup>69</sup>Anualmente, a OIT (Organização Internacional do Trabalho) lança um relatório em que destrincha a desigualdade de emprego no mundo. Lançado recentemente o relatório traz um retrato de 2018, e afirma que “as demandas enormemente desiguais que mulheres enfrentam em relação a cuidado e responsabilidades de casa continuam a se manifestar como desigualdades no mercado de trabalho. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/03/08/A-desigualdade-de-g%C3%AAnero-no-mercado-de-trabalho-mundial-em-3-pontos>

professoras como sendo natural, o fato do marido que continua a ser ‘homem provedor’, ao mesmo tempo em que lhe garante um certo lugar, o lugar daquela que entende dos filhos e sabe exatamente o que comprar. O fato da professora-mãe também até “achar bom” que a filha prefira dançar com as meninas, e que o filho menino queira ter uma festa de quinze anos, como algo natural e até pode parecer a primeira vista um rompimento de paradigma, mas cabe pensar seria a mesma coisa, ou faria o mesmo sentido, se a menina não quisesse uma festa de quinze anos, mas sim fazer um curso de mecânica por exemplo, ou ainda pareceria natural se a festa de quinze anos do menino tivesse quinze garotos a valsar em pares? Assim como se uma mãe que não trabalhasse fora pedisse ao pai para faltar no emprego para ir a reunião d@ filh@ na creche, o patrão e os colegas de trabalho reagiram da mesma maneira? De certo, não.

Assim, Claudio Roberto da Silva (2013), encontra nos seus achados de pesquisa ao investigar as questões paradoxais e interditadas no projeto pedagógico de uma escola pública, as falas das professoras da creche evidenciavam que

É preciso reconhecer, contudo, que a ideia do respeito aos direitos, como proposta de abrangência universal, refletia-se no discurso escolar. Entretanto, esse mesmo direito não abarcava efetivamente a todos/as, pois estava subjugado a padrões culturais que expressavam mais uma manifestação de tolerância do que de respeito às diferenças. [...] Não se pode dizer que a questão das relações de gênero não fosse abordada, mas sua perspectiva de entendimento ainda se restringia à diferença naturalizada do sexo (SILVA, 2013, p.116 -120)

As relações de gênero passaram a ser definidas como elementos constitutivos das relações sociais baseadas em diferenças percebidas entre os sexos como um modo de dar significação às relações de poder. A diferença entre homens e mulheres, meninos e meninas baseia-se em um fato anatômico, que não teria qualquer significação em si mesmo, não fossem os arranjos de gênero vigentes. As relações que se encontram tensionadas pelo gênero acabam por expor assertivas tradicionais vinculadas a aptidões naturalmente vinculadas ao sexo biológico do nascimento de cada um deles, como se o fato de ter nascido homem inviabilizasse a escolha de um sapato por alguém do sexo masculino, ou uma valsa de quinze anos, assim como se pagar pelo sapato

fosse algo interdito a uma mulher. Embora isso não seja dito explicitamente, perpassa a conversa. A linguagem é tão importante quanto à compreensão de que os enquadramentos binários não dão conta de explicar na construção e na produção das identidades (MORAES, 2017).

Desta forma, o uso da categoria gênero na análise, visa permitir o foco nas relações existentes entre homens e entre mulheres, para além daquelas contidas na simples oposição binária entre os sexos, coincidindo com as pessoas de carne e osso. Mas é isso que aponta os documentos que buscamos na análise? O modo como se apresentam as relações de gênero nos documentos permite que as professoras problematizem as interações, as brincadeiras, os espaços e o modo como se relacionam entre si e com as famílias? Certamente, não.

#### **4.2 - De professora a moça que anota**

Para obter certo um vínculo com os bebês foi necessário acessá-los em seus períodos de interação com os pares e assim, aguardar que me procurassem, exigindo um esforço de paciência, o que significa dizer que fizemos uma negociação de olhares, só interagi com aqueles que me procuraram, como hóspede não-convidado na situação é preciso buscar certa empatia, um novo adulto na relação presente no ambiente das crianças, precisa buscar vencer o estranhamento.

As professoras disseram a eles/as que estariam por lá algumas vezes e fiz questão de esperá-los. Enfim, entrei com eles a mesma hora, sentei no chão e aguardei no silêncio (meu) que se aproximassem, obviamente, isto não se deu de imediato. Aguardei prolongadamente aquilo que somente a dimensão temporal poderia me permitir. Silêncio feito, silêncio quebrado.

Consegui então encontrar as crianças pequenas e bebês na creche. A negociação me deu acesso direto a sentar com eles no chão e a frequentar o tanque de areia. Fiquei mais perto das conversas, brincadeiras, gestos, olhares e das estratégias utilizadas por eles/as nas negociações necessárias a qualquer grupo social. De fato, parecia, por vezes, estar em Lilipute.

Julie Delalande (2011) a partir de um estudo etnográfico procura compreender como as crianças criam formas de sociabilidade específicas. Sua análise em três escolas francesas evidencia que pela brincadeira as crianças partilham de experiências cotidianas utilizando estratégias para estabelecer relacionamentos e regras para a continuidade destes eventos, mas ao assumir este aspecto a autora também assume a ênfase na concepção da criança potente e presente de modo integral neste mundo, inclusive ressignificando o mundo do adulto, para tanto propõe uma etnologia enriquecida das problemáticas sociológicas, como também uma investigação sobre a escola aprofundada por um conhecimento da infância:

No caso das crianças, o fosso parece ser constituído principalmente pela diferença de idade. Por detrás o que preocupa o pesquisador é o afastamento social e cultural que o separa das crianças. Como ter acesso a sua percepção de mundo? (DELALANDE, 2011, p. 77).

Nesse sentido busco constituir o espaço da creche como um espaço dos bebês e das crianças bem pequenas, tomando-os como indicativo para pensar a prática pedagógica. Mas os primeiros dias se passaram e a relação com os bebês finalmente se iniciava. Estava aprendendo a me mover pelos “cantos da casa”, eles passavam a ficar mais à vontade comigo e eu com eles/as. Mas o sentimento de incompreensão ainda prevalecia. Gary Fine e Alan Sandstrom (1988) já apontavam para o fato de que as crianças apresentam um desafio especial em termos relacionais. E assim, o caderno de campo tornou-se um companheiro para o registro das impressões, das extensas anotações, assim como dos sentimentos da pesquisadora e dos bebês, no sentido de diminuir o enviesamento da pesquisa:

Os sentimentos do observador podem constituir um importante indicador do sentimento do sujeito, e como tal, uma fonte de reflexão. [...] Todos os métodos de investigação têm as suas forças e limitações. A parte reflexiva das notas de campo é uma forma de tentar dar conta e de controlar o efeito do observador (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 133-167).

Neste sentido, o episódio relatado a seguir busca neste olhar que vagueia observar e capturar a maneira que as crianças encontram para a interpretação do gênero performático, bem como os arranjos que costumam para, ora afirmar as expectativas de gênero que se configuram para elas, seja pelo currículo, por suas observações cotidianas e vivências, ora pela escapadela que tateiam entre as ações e as relações que tecem com o constructo.

#### **4.3- As super-bonecas e um passeio de ambulância: elementos de transformação de brinquedos e brincadeiras na relação estabelecidas entre as crianças.**

Chego às 7h na creche e aguardo a entrada das crianças. Primeiro dia de frio<sup>70</sup>. Um dia de outono, outono paulista com cara de verão, a chuva fininha e o invernico. As crianças entram aos poucos na creche a partir das oito da manhã, outra especificidade das creches, as crianças na maioria das vezes que observei não entraram todas de uma única vez, o que também observei no período da tarde é o fato de que não saem todos/as ao mesmo tempo. Os horários diferenciados de trabalho dos pais/mães exigem certa flexibilidade, o que observei não ser um problema na escola.

O primeiro a adentrar o portão foi o Pedro, apressado arrastava a avó em direção à sala. Deu de cara comigo, pôs a mão na boca, num sinal de que não esperava uma estrangeira ali, baixou os olhos cortando a comunicação, por enquanto, largou a mão da avó e foi para um dos cantos da sala. As crianças vão entrando e uma música está a tocar no pátio, numa manhã geladinha, em que deixam suas camas quentinhas para vir com suas mães e avós à creche. Como pode se supor, o frio e a garoa diminui a frequência, principalmente quando são mais pequen@s, essa experiência como professoras de pequen@s já vivi muitas vezes, mesmo precisando de um lugar para seus filhos/as enquanto trabalham, mães e avós por vezes buscam amigas, vizinhas ou até deixam de

---

<sup>70</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 11 de abril de 2016.

trabalhar porque as crianças adoecem ou podem adoecer em função do clima. Eram dez crianças neste grupo, Minigrupo II B, quatro meninas e seis meninos.

Fui apresentada ao grupo como uma “tia” que viria às vezes na escola. Ao que não me opus, o que pelo contrário, pela experiência como professora de educação infantil um tanto quanto me agrada, estabelece conexões. Neste sentido, prefiro firmar aqui a expressão “tia”, recorrente e muito utilizado na Educação Infantil, não como algo depreciativo da profissionalização docente no segmento educacional, mas antes como uma expressão daquilo que Marília Carvalho<sup>71</sup> (1994), descreve e analisa como uma maneira própria que a professora primária tem de sentir o mundo e ainda que contraditória torna mais visível algumas questões que permeiam o que é ser mulher e o que é ser professora no feminino.

Pensando também e a partir das singularidades da docência com bebês e crianças bem pequenas (VARGAS, GOBBATO e BARBOSA, 2018). Assim, como eles são estranhos a mim, sou estrangeira para eles, a tia diante de um nome difícil, faz com que possamos nos conectar. Deparei-me com a dificuldade que sempre encontro, o entrave na pronúncia do meu nome, saíram as mais diversas tentativas, entrevi com a minha experiência de professoras de crianças pequenas que seria um tanto quanto difícil começar desta maneira, apliquei um diminutivo do nome, aquele que só minha avó usava, o que permitiu mais conforto às crianças, isto tornou possível que se aproximassem aos poucos do canto da sala onde estava para as apresentações iniciais.

Luna, Vivian, Hugo, Pedro, Marco Antônio e Bernardo<sup>72</sup> foram os primeiros, enquanto os outros estavam entretidos nos cantos temáticos da sala brincando com xícaras plásticas da cor rosa, ferramentas plásticas, carrinhos, telefones, bolinhas de várias cores e outros tantos materiais não-estruturados. As professoras da sala (duas neste caso) seguiram com as atividades cotidianas, leram um trecho de uma história de um livro e propuseram uma atividade de livre

---

<sup>71</sup>CARVALHO, Marília. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 11, 1994. VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, n. 47, p. 46-67, 2018.

<sup>72</sup>Como dito anteriormente ao introduzir este tema, trato dos bebês e crianças bem pequenas por seus nomes reais no sentido de compromisso com o escrito e o vivido.



exploração de materiais e objetos envolvendo a brincadeira e interação entre os bebês.

Sendo assim, a maneira dos bebês, sucintamente se aproximaram em pequenos grupos. Levei o aparelho celular, pois tinha intenção de fazer algumas filmagens, além das anotações<sup>73</sup>. Mostrei o aparelho que usaria para fazer isto, alguns seguraram, outros só olharam, outros se atreveram um pouco mais e clicaram para abrir o aplicativo de vídeo, o que por si só já é um indicativo<sup>74</sup>, mas que não cabe ao escopo desta pesquisa.

Corsaro (2003) utiliza-se da abordagem interpretativa em seus estudos etnográficos, apontando para o fato de que as culturas infantis emergem na interação com os adultos e assim, com seus pares procuram atribuir sentido ao mundo que habitam. Constituem-se, portanto, em processos de partilha da experiência social ao que o autor chama de *reprodução interpretativa*, à medida que se apropria e reinterpreta os elementos presentes em suas experiências sociais e culturais.

Afastaram-se um pouco, retornando em seguida, pedindo pra dizer seus nomes para a câmera<sup>75</sup>, deixei que me dissessem a metodologia para o termo de assentimento deles, disseram seus nomes, a sua maneira, para a câmera entre risadas e leves empurrões, o que na minha interpretação de adulta estranha ao cotidiano da sala, soou como “agora é a minha vez”! Com uma curta duração eu e minha engenhoca deixamos de ser um ponto de estranhamento e atenção demasiada. Pouco mais que dez minutos e tod@s estavam a brincar novamente. A novidade já deixara de fazer sentido para el@s. De fato, “não é apenas importante aquilo que fixa as regularidades da vida social; é também importante aquilo que a perturba” (PAIS, 2003, p.80)

Apressadamente se dividiram no intuito de me investigar, um a um inquirindo sobre as minhas reais intenções, como quem não quer nada. Fiz a

---

<sup>73</sup>Como já dito anteriormente a diretora da escola não permitiu o uso para divulgação somente para inventário.

<sup>74</sup>Para melhor compreensão sobre o assunto ver o trabalho de Cleriston dos Anjos sobre a relação estabelecida pelas crianças de educação infantil com dispositivos móveis entendidos como elementos da cultura e instrumentos de comunicação e de expressão. ANJOS, C. I. Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. UFAL, (tese de doutorado), 2015.

<sup>75</sup>Os vídeos estão arquivados em pastas por data, separei as mais importantes e as anotações estão no caderno de campo, com notas do observador, datados e numerados (BOGDAN & BIKLEN, p. 232)

minha opção por participar de suas atividades por convite, por uma participação periférica (CORSARO, 1997). Foi a maneira que achei de envolvê-los na pesquisa<sup>76</sup> e que isso se expressasse em uma espécie de consentimento e como regra que me impus não me colocar nas interações entre eles, o que foi difícil para minha identidade de professora de crianças de há muitos anos. Nem disputas, nem disruptivas e nem a direção das atividades tiveram a minha interferência, as relações de poder que são suscitadas pela minha condição adulta certamente seria ou resultaria em uma relação dispare. O que muitas vezes causou enorme estranhamento, me olhavam de cara amarrada quando achavam que eu como adulta interferiria nas querelas a favor de uns ou de outrxs.

Havia na sala duas professoras e os brinquedos estavam dispostos nos cantos. Miguel que ainda não havia se aproximado veio “falar”<sup>77</sup> comigo a seu modo. Procurou durante um tempo chamar a atenção, puxando as crianças, brigando e empurrando, se movia de grupo em grupo. Outro garoto também não havia se aproximado ainda, muito quieto num canto, brincava com duas bonecas, um menininho de origem boliviana.<sup>78</sup>

Maria Manuela Ferreira (2008) aponta para o fato de que quando @ adult@ apenas reconhece à versão lisa e superficial as expressões das crianças

---

<sup>76</sup> Ainda que não se trate de pesquisa etnográfica com crianças, mas na permanência na creche no sentido de tornar visíveis as crianças escondidas na legislação educacional no tange ao gênero, é necessário considerar que as nossas relações sociais são expostas a partir da concepção de infância que fomos capazes de produzir, isto nos leva a reflexão política, ética e estética de visibilidade histórica produzida a partir de pesquisas feitas “sobre” e “com” crianças, o que coloca em questão os lugares que destinamos a elas. Uma questão importante a ser considerada é o foco da análise na relação entre adultos e crianças, o qual requer que, em virtude de sua natureza alteritária, abarque a compreensão de que pensar a inserção social da infância implica, também, na problematização das condições de vida e experiências do adulto e de que forma as crianças não estão isoladas disto.

<sup>77</sup> Os adultos percebem as crianças como diferentes, assim colocando as diferenças como inerentes ao uso do vocabulário, aqui também como qualquer pesquisa com adultos ou crianças, a questão da linguagem é vital. A linguagem é um dilema mútuo (PUNCH, 2002, p.328). Em alguns casos é possível dizer que as crianças não partilham do mesmo vocabulário ou da literacia de um adulto, mas nem sempre em todas as sociedades e em todos os contextos isso é uma afirmação válida. Entretanto, também podemos dizer que em alguns contextos as linguagens utilizadas por jovens, crianças e bebês nos soam como um idioma nunca ouvido.

<sup>78</sup> Para maior aprofundamento sobre o assunto ver o interessante trabalho de Carolina Gonçalves em uma análise que revela a presença das crianças bolivianas nos movimentos imigrantes na composição de identidades híbridas que evidenciam tensões e conflitos presentes no cotidiano de adultos e crianças imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo. Gonçalves. C.A. O limiar entre ser boliviano e ser brasileiro: as identidades híbridas das crianças imigrantes na cidade de São Paulo. Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina. USP. São Paulo. 2016.

como brincadeira, submergem os modos de vida fervilhante das crianças, portanto requer a atenção e a importância que assume a reflexividade do ponto de vista do adult@-pesquisador@, e que apresenta alguns pontos potenciais:

[...] i) para aprender a lidar com os imprevistos; ii) para tomar consciência dos preconceitos recíprocos acerca das relações adulto-criança; iii) para criar o distanciamento necessário a uma atitude de permanente diálogo consigo, de autovigilância e de controle dos processos de interpretação da experiência de campo para a investigação; iv) para aprender a lidar com a subjetividade sem ter a pretensão de querer objetivar a subjetividade dos outros. v) para consciencializar o impacto de sua presença na vida das crianças; vi) e finalmente para acionar os processos de transformação de si e das relações tradicionais entre adultos e crianças, imprescindíveis a mudança social (FERREIRA, 2008, p.153).

Miguel que já se acalmara um pouco, agora brincava com um carrinho rosa, colocou duas bonecas para passear, as mesmas que estavam com o menino boliviano que agora já sei ser Lionel, enquanto brincava dizia: “Passeá” (passear) vociferando pela boneca. Laura se aproximou e eles continuaram a brincar de passeio com as bonecas. Marco Antônio se aproxima e imediatamente a brincadeira toma outro tom, Miguel faz barulho de ambulância com o carrinho, aumenta a velocidade do passeio e não faz mais a voz da boneca, esse é o papel de Laura agora, assim que Marco Antônio se afasta, os dois se entreolham em cumplicidade, sorriem retomando a brincadeira do passeio, Miguel já pode fazer a voz da boneca novamente. Seria uma boneca menos ameaçadora a condição de menino em construção se ela estivesse em um carro em alta velocidade? Se ela não parecesse para os outros menininhos vigilantes da masculinidade do pequeno Miguel, o cerne da brincadeira, e sim o carrinho veloz que as conduzia? O entreolhar entre Laura e Miguel dava pistas que algo estava sendo reorganizado e transgredido. Transformar o carro rosa em ambulância veloz e barulhenta, parece mais adequado para os olhares dos outros meninos.

Após um curto espaço de tempo, quem se aproxima da brincadeira é Bernardo, com muito menos discrição e parecendo muito mais incomodado, Miguel imediatamente tira a boneca do carrinho e passa a empurrá-lo sem ela, enquanto Laura e Bernardo assistem, ele parece ignorar totalmente a amiga Laura a dizer:

-“*Eu*”- indicando ser a sua vez de dar os comandos da brincadeira.

Bernardo e Marco Antônio se revezavam na vigilância de Miguel. Laura que às vezes balizava a relação, ora aceitava, ora não compreendia porque ao se aproximar os outros menininhos da brincadeira, ela acabava sendo ignorada em sua vez de comandar a brincadeira.

Para James, Jenks e Prout (2004) as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças. Ocupar o espaço de observação pressupõe interferir nele com sua presença, envolver-se com os sujeitos, afetar e ser afetado por eles. O que Michel Agier (2015) chama de revolver a terra seca da superfície das evidências, daquilo que pode ser visto por qualquer observador desatento. Torna-se necessário considerar como os atributos masculinos e femininos organizam essas relações sociais:

[...] aprofundar ainda a análise, deslocar o olhar do ‘centro’ (o abrigo virtual e não encontrado da identidade) em direção às fronteiras: relações, misturas e conflitos têm lugar entre os indivíduos, os grupos, as nações. Essas trocas ‘fronteiriças’ fazem viver a menor diferença contradizendo o fechamento aparente das estratégias identitárias: dirigimo-nos sempre a um outro para clamar a nossa identidade (AGIER, 2015, p.15).

A brincadeira se desenrolava desta maneira solitária até que Bernardo também se afastara, assim que isto aconteceu, a boneca voltou para o carrinho e o passeio com Laura volta a ser o ápice da brincadeira, desaparecendo aquele incomodo que se deu frente aos outros garotos. Quando Vivian se aproxima e pergunta Miguel responde, a seu modo:

-“*Boneca e mamãe*”, se referindo ao comando da brincadeira definido na interação entre eles.

Vale dizer também que daqueles bebês nascidos do sexo masculinos esperamos que representem ou que apresentem os aspectos performáticos próprios do gênero masculino, que sejam homens, ao passo em que se esperamos daqueles bebês nascidos sobre o sexo biológico feminino que atuem

como mulheres e que desempenhem funções sociais que se esperam das mulheres. Neste sentido torna-se importante uma análise da brincadeira considerando aquilo que a boneca Barbie representa:

Quando nasce uma menina, logo a embrulham em cor-de-rosa, selam-na e estampam-na com uma marca: Barbie. Sua mãe a enfeita com laços, fitas e apetrechos que evocam a imagem da deusa, fada loura e fiel companheira de todas as garotas. É preciso fazê-la crescer meiga, graciosa, delicada. Ensiná-la a ser menina, sensível e romântica. Logo que a pequena mocinha começa a andar e a falar, a família a acomoda à frente da televisão para aprender com os vários filmes – ou “manuais de boas maneiras” –, como, por exemplo, em Barbie –Quebra Nozes (2002), cujo conteúdo diz à menina que se ela for “generosa, inteligente e corajosa, tudo é possível...”; ou em Barbie Fairytopia (2004), em que se vê e lê: “Ela conhecerá novas pessoas que testarão sua coragem e aprenderá o valor da verdadeira amizade” (ROVERI e SOARES, 2011, p. 149).

Lionel se junta à brincadeira e eles ficam os quatro num canto, Miguel e Laura passam a usar o corpo mais de uma vez para esconder a brincadeira dos olhos de Bernardo. Noutro canto, Hugo, Bernardo e Vitor brigam por um brinquedo, uma banana de plástico, a professora intervém em vão, dizendo haver muitas outras a disposição na sala, mas obviamente não era disso que se tratava.

O mesmo trio se envolve em outras disputas pelo mesmo brinquedo em outros momentos da observação. Bernardo parece exercer uma liderança sobre o grupo de meninos, o que acredito explicar a mudança repentina de Miguel na brincadeira anterior, parecia que não queria que Bernardo o visse na brincadeira com a boneca:

Nem todas as crianças podem comprar os produtos que a publicidade da boneca se esforça para vender, mas qualquer pessoa consome os signos de gênero e sexualidade apresentados pela marca Barbie, que, vertiginosamente, produz certas formas de pensar, de agir, de estar e de se relacionar com o mundo (ROVERI e SOARES, 2011, p. 152).

Bernardo vai até o canto que Miguel brinca distraído com a boneca, puxa o cabelo de Miguel e leva a boneca consigo. Troça com Miguel dizendo:

“- *Cabelo de boneca*” – referindo-se aos cabelos encaracolados e mais alongados do menino.

E Miguel responde:

“- *É o meu cabelo, meu, meu, meu...*” – mexendo nos cachos.

Laura grita:

“- *Minha, a Barbie<sup>79</sup> Girl*”.

Miguel e Lionel vão atrás de Bernardo e conseguem recuperar a boneca, o grupo se recompõe e incorpora Luna na brincadeira. Dizendo:

“-*Mamãe, mamãe, mamãe...*”

Após as disruptivas, as bonecas ganharam superpoderes na brincadeira, agora elas podem voar. Parece ser uma maneira encontrada pelos bebês para tornar a brincadeira menos feminina, bonecas sim, mas com poderes de super-heróis. Uma superboneca e um carro rosa ambulância parece não ser um embaraço na brincadeira que continua de maneira fluida.

É durante a brincadeira de papéis que meninos e meninas desenvolvem sua personalidade por meio do aprendizado do controle da vontade e do colocar-se no lugar de outra pessoa. Além disso, exercitam a função simbólica da consciência (a capacidade de usar um objeto para representar outro, capacidade essencial à apropriação da cultura escrita), exercitam e aperfeiçoam a linguagem oral e o pensamento, além da percepção dos papéis sociais e da capacidade de planejar ações, de negociar com as outras crianças e de dimensionar a passagem do tempo (SÃO PAULO, 2015, p. 58).

---

<sup>79</sup>Para maiores informações sobre o assunto ver o interessante trabalho: ROVERI, F.T. *Barbie: tudo o que você quer ser....: ou considerações sobre a educação de meninas*. UNICAMP/SP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIT/251818>

Assim é possível pensar em quais leituras os meninos e meninas pequenas fazem em suas brincadeiras em que bonecas deixam de ser só bonecas, são mãe, superbonecas ou meras passageiras de um carrinho veloz e de carros rosa que passam a ser ambulâncias destemidamente pilotas? Por homens?

Parte-se do pressuposto que os brinquedos e materiais presentes no cotidiano da Educação Infantil são elementos culturais, artefatos sociais carregados de sentidos e significados, sendo que a escolha desse ou daquele brinquedo ou material precisa estar em consonância com os princípios do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, no que diz respeito à valorização da diversidade étnico-racial, socioeconômica, de **gênero**, religiosa e cultural das crianças, de suas famílias e da comunidade (SÃO PAULO, 2015, p.31).

Essas transformações daquilo que de maneira generificada se inscreve em seus brinquedos, em cores, tipos, formas e usos tornam-se possibilidades para processos, ora de permanência e ora de resistência em suas maneiras de brincar no que tange ao gênero. Seriam os brinquedos e os modos de brincar, também construtores e reveladores de uma concepção de gênero percebida pelos bebês e crianças bem pequenas? Há indícios....

Desde que nascem, as crianças vivenciam certas experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos ou meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo, há um abismo que separa os “brinquedos fortes” destinados aos garotos, dos outros “brinquedos sensíveis” exclusivos das meninas (ROVERI e SOARES, 2011, p. 151).

Torna-se necessário entender a criança como produto de uma determinada cultura e também produtora de uma nova cultura, na medida em que interpreta, analisa, imita e transgredir a cultura da sociedade em que está inserida (CORSARO, 2011). Desta forma os pesquisadores portugueses Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997, p.20) chamam a nossa atenção para:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura.

Bernardo ainda não desistiu, a boneca Toti voltaria ainda a ser o centro da disputa, ele volta toma-a de Lionel e esconde. Lionel tenta recuperá-la sem sucesso. As professoras, cheias de afazeres e olhares para outros aspectos da interação, não percebem o estabelecimento da disputa em torno das duas pequenas bonecas. Toti e Barbie Girl são os nomes que as crianças deram as bonecas.

Inicialmente, as brincadeiras de faz de conta são imitações das ações dos adultos. Mais tarde, as crianças passam a representar traços típicos das relações humanas, os valores e sentimentos que vão aprendendo. Por isso a necessidade da educadora e do educador acompanharem a brincadeira por meio da observação, para perceber situações e preconceitos que devem ser problematizados com o grupo de crianças de modo a levá-las a refletir sobre ideias que vão adotando, muitas vezes sem perceber (SÃO PAULO, 2015, p. 58).

Basta pensar e olhar para os bebês e crianças bem pequenas em suas interações e brincadeiras, a partir daquilo que o Currículo Integrador da Infância Paulistana aponta para perceber que

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural (SÃO PAULO, 2015, p. 11).

Nilma Lino Gomes (2003) nos indica que muitas vezes alguns processos delicados e tensos passam despercebidos pelos profissionais de educação e pela instituição, portanto não são colocados em pauta quando se trata da formação inicial universitária ou continuada destes professores, reforçando e endossando as relações hierarquizadas e assimétricas entre o masculino e o feminino que se manifestam em seu campo de atuação. O que perpassa pela formação e orientação desses professores para compreender que os brinquedos são artefatos culturais carregados de sentido e que revelam a maneira que as crianças vivenciam o mundo?

Embora a brincadeira pareça ter o brinquedo como principal



atração, o que de fato motiva a criança a brincar é o desejo de desempenhar um papel social. Portanto, o conteúdo da brincadeira é o ser humano, suas atividades e suas relações. Por isso, a brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança (SÃO PAULO, 2015, p. 58)

Miguel senta e chora após as provocações constantes de Bernardo. Mais tarde as bonecas são esquecidas por Bernardo em um canto e Lionel pega-as e traz para mim, eu fotografo-as de acordo com as poses que ele escolhe, ganho um abraço e um desenho-prenda rabiscado no meu caderno de anotações.

“- *Para você*” – diz Miguel.

O suco chega nas canecas em bandejas trazidas por uma das cozinheiras. É a hora da colação. Tod@s já disparam a cantar:

“\_ *Meu suquinho vou tomar...*”

Pedro já grita:

“\_ *Ei, quero comer cuco*”

Vivian interrompe o pedido do colega, lhe dando uma bronca:

“*Não é ei, é flossessora*” – se referindo a maneira como o garoto deveria me chamar.

No artigo chamado “*Feminism, power and pedagogy: editor’s introduction*” (2017) da revista *Gender and Education*, Debbie Epstein e Marie-Pierre Moreau da Universidade de Roehampton, (Londres) trazem um apanhado geral do modo como a pedagogia feminista tem desenvolvido seus aportes teóricos para colocar o tema no campo da educação, criando maneiras de compreender como o poder opera e se articula em diferentes dimensões de maneira interseccional tanto em contextos formais como informais de educação, em contextos geográficos e organizacionais diversos.

As autoras apresentam o estudo etnográfico realizado por Emmanuel Mayeza de escola primária de uma cidade sul-africana, que enfoca principalmente as brincadeiras desenvolvidas no playground e mais especificamente, as brincadeiras de futebol. Ao fazê-lo, ele explora as práticas de policiamento de gênero que as crianças, com idades entre 6 e 10 anos, empregam em seus esforços não apenas para fazer o gênero de forma performativa, mas para impor comportamentos estereotipados normativos de gênero as outras crianças. Ele argumenta que em muitos casos observados por ele, se não em todos, esse policiamento toma a forma de meninos batendo tanto em meninas quanto em meninos que não estejam de acordo com as formas desejáveis e hegemônicas de masculinidade. As meninas do estudo lutaram para se posicionar como futebolistas. Aquelas que tiveram que se unir aos jogos dos meninos, nas mesmas condições impostas pela heteronormatividade que regiam as brincadeiras, em particular, recebiam o epíteto de “*Tomboy*”, que poderíamos igualar ao “Joãozinho” no caso brasileiro, usado neste contexto como um termo pejorativo. No trabalho com bebês e crianças bem pequenas faz-se necessário que @ educadxr observe a sua volta para “entender as relações que estabelecem entre si e os diversos participantes, bem como entender as soluções que as crianças apresentam para os problemas que encontram” (STAMBAK et al 1983, p.4).

A escola, portanto, como produtora de identidades reforça as tradicionais divisões sociais desiguais tanto para as meninas, quanto para os meninos. Produz e reproduz as relações de gênero predominantemente tradicionais e polarizadas em nossa sociedade. Mas paradoxalmente, essa mesma escola, embora e apesar dos documentos educacionais, acaba por reformular os modelos masculinos e femininos a partir de um conjunto de atividades motivadoras que podem promover novos arranjos acerca dos modelos tradicionalmente aceitos do masculino e feminino, como pode ser observado nas interações e brincadeiras de Miguel, Bernardo, Lionel, Laura e Vivian. A escolha deste episódio enuncia a intencionalidade da conversa e desconversa com a bibliografia e a teoria a respeito do gênero e a maneira como as crianças se relacionam com ele desde muito pequenas, embora e apesar das políticas públicas que direcionam o currículo para a educação de crianças bem pequenas e bebês na creche.

A compreensão do sexo que nos constitui, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e a-histórica. Esses valores configuram a própria identidade docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares (VIANNA, 2012, p.138).

Mais recentemente novas discussões têm sido incorporadas no campo do gênero, como aquelas trazidas pela filósofa Judith Butler, colocando em xeque a forma como se estava pensando gênero em relação ao sexo biológico. Em seu livro denominado *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*<sup>80</sup>, propõe o que considera o “*caráter performático do gênero*”:

Como estratégia para descaracterizar e dar novo significado às categorias corporais, descrevo e proponho uma série de práticas parodísticas baseadas numa teoria performática de atos de gênero que rompem as categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, ocasionando sua ressignificação subversiva e a sua proliferação além da estrutura binária (BUTLER, 2009, p.11).

À medida que desenvolvem as ações sociais entre eles, deixam-se ver, desta maneira, que ainda que as situações escolhidas sejam episódicas, fazem fervilhar os seus modos específicos de ver o mundo ressignificando as expectativas de gênero, o que nós adultos/as muitas vezes vimos ao largo interpretando de maneira lisa como sendo brincadeira,

E, no entanto, desde os temas das brincadeiras de ‘faz-de-conta’ ao das conversas que nelas se cruzam o que aquelas crianças meninos e meninas nos estão a mostrar é que, embora inspiradas no mundo do adulto, elas estão ativas e seletivamente a apropriar-se dele, e criativa e coletivamente a ressignificá-lo em função de seus interesses, necessidades e desejos (FERREIRA, 2008, p. 146).

Há que se ressaltar que nos estudos da infância torna-se fundante um duplo questionamento: se de um lado, às limitações já apontadas com relação

---

<sup>80</sup> Bastante interessante é a colocação de Judith Butler para o entendimento da etimologia da palavra problema, e seu emprego no livro levando a consideração da valência nem tão negativa que emprega ao termo. (BUTLER, 2009, p.7)

à polarização masculino/feminino podem ser diretivas para a pesquisa, assim também de outro lado, o olhar adultocêntrico tomado como parâmetro para compreensão das relações entre as crianças pode se tornar um impeditivo para a realização de uma pesquisa, que de fato considere a infância e as crianças como objeto de estudo, por mérito próprio, e não tão somente como uma variável a ser incluída nos estudos, que tem como foco as políticas públicas, o gênero, a educação ou a família. Complemento à ideia com o que aponta Manuel Sarmiento (2007) a respeito da consideração dos fatores de heterogeneidade e homogeneidade nos estudos da infância:

A atenção indispensável aos factores de heterogeneidade não pode, porém, ocultar aquilo que, para além das diferenças, contribui para considerar a infância como uma categoria social. Conforme afirmamos anteriormente, a infância, sendo uma categoria que se define pela idade, é, no entanto, muito mais do que um simples conceito criado para dar conta da totalidade das pessoas que ainda não perfizeram a idade convencional de 18 anos. Há factores sociais específicos, isto é, transversais à posição de classe, ao gênero, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais, e que a caracterizam como um "grupo minoritário", isto é, com um status social inferior por relação com os grupos dominantes, e, portanto, com uma situação de exclusão da participação plena na vida social (SARMENTO, 2007, p.7).

Como nos aponta Alan Prout (2010), é importante compreender que as crianças estão tentando, individual e coletivamente, dar sentido e coerência ao mundo em que vivem. A disposição para se lançar a tal tarefa é indispensável, mas, no entanto, as teorizações produzidas nos dois campos, no dos Estudos Feministas e ademais dos Estudos da Infância podem, se colocadas em diálogo, provocar inquietações, suscitar novas questões sobre velhos problemas e ainda afinar os olhos e ouvidos, lembrando a poesia de Manoel de Barros, a fim de que possamos tentar *escutar a cor dos passarinhos*:

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada

gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (LOURO, 2011, p.64).

**Imagem 1- Boneca Toti apresentada em pose**



Acervo da pesquisa - data: 11 de abril de 2016

**Imagem 2 - Boneca Barbie Girl apresentada em pose**



Acervo da pesquisa - data: 11 de abril de 2016

#### 4.4 – “Agora seu cabelo está lindo! Cabelo de menininho”

Um evento que acontecera em outro momento<sup>81</sup> mobilizou um grupo de meninas e meninos a preparar uma massa de pizza. Durante o evento, enquanto observava as crianças em suas interações, auxiliava as professoras da turma. Um dos auxiliares educacionais do sexo masculino esteve conosco no durante a atividade no pátio, por ser um momento mais coletivo e de maior interação das crianças, a atividade ele ajuda as crianças na mistura dos ingredientes. Uma das mesas do refeitório acaba por se tornar abrigo para um menino de quase dois anos. João, resistente a atividade proposta, se nega a participar. Culinária, parece não ser exatamente a atividade preferida por ele, e não são raras às vezes em que se esconde, isso segundo aquilo que relata uma de suas professoras, para justificar a ausência do menino na atividade coletiva. Ficou durante um tempo debaixo da mesa.

As questões de gênero não só estão presentes de forma implícita, tácita e oculta nas relações escolares, como ocupam um importante lugar nas relações construídas entre as professoras, @s outrxs funcionári@s da creche, as mães/pais de alunos e a gestão escolar, demonstrando que a categoria gênero associada a outras categorias de análise deixam à mostra de maneira mais límpida as instituições e os sujeitos constituintes e constituídos por elas. Torna-se muito mais interessante para a análise de tais relações escolares se levarmos em conta a percepção de que a realidade escolar é constituída por sujeitos determinados por um sexo, pertencentes ao gênero feminino ou masculino, de diferentes raças e gerações e que desta forma, as crianças bem pequenas e bebês assim como os adultos estão inseridas neste caldo.

Porém, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores. Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero (VIANNA, 2006, p.410).

---

<sup>81</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 10 de agosto de 2016.



Isto posto, não seria este texto dos documentos nacionais que não traz claramente a preocupação em tornar evidente o gênero em sua linguagem, dizendo de modo explícito que a identidade de gênero é algo que pertence aos bebês e crianças bem pequenas e que pode por eles ser interpretada, reelaborada, compreendida, resistida, transgredida, transformada e recriada, de certa forma definidor das práticas das professoras ou da ausência do gênero nelas? Ou de outra forma dizendo teriam as professoras certa autonomia para incluir estes saberes relativos ao gênero nas brincadeiras e interações das crianças? Até que ponto? Ou mesmo assim, se estes documentos paulistas que de certa forma indicam o olhar para o gênero, no currículo e na qualidade social a ser garantida na educação infantil, ocupariam um lugar de aproximação daquilo que se encontra encampado na cultura escolar.

Guilherme, ao contrário, com sua fantasia de Batman, lambe os dedos cheios de massa, que, há pouco havia misturado junto aos demais colegas, faz gestos e caretas e não parece se incomodar com a atividade. Kainan que estivera bastante agitado durante a fase de preparação e mistura da massa para a atividade, junta-se a João sob a mesa, os dois murmuram coisas que não consigo ouvir, mas parecem bem mais à vontade ocupando esse lugar. A atividade decorre normalmente mesmo com os dois ausentes desses momentos. Fico a observá-los durante um tempo, enquanto auxilio outras duas crianças.

Com todas as crianças reunidas no pátio para a atividade foi possível ter uma visão mais ampla daquilo que já vinha percebendo anteriormente, algo que sutilmente pode passar despercebido, mas obviamente não daquele/a que foi lá para ver nuances. As roupas usadas pelos meninos apresentam uma gama de cores variadas, nos tons de azul, mas também incorporam o verde, o preto, o marrom, o vermelho, o amarelo, o cinza e o laranja. As meninas são monocromáticas, todas em cor-de-rosa, com tonalidades variadas, mas invariavelmente rosas, assim como as suas mochilas enfileiradas para a saída na porta da sala em todos os tons de rosa. As crianças na creche não se colocam em fila, mas suas mochilas, sim. Prenuncio do Ensino Fundamental?

Aguardo uma oportunidade para me aproximar dos garotos, mas quando pergunto sobre a pizza, me dizem: “*Não gosto!*” e saem. O rapaz que nos auxilia na atividade com as crianças se dirige a um dos meninos que participa e lhe diz: “*Agora seu cabelo está lindo! Cabelo de menininho*”. O menino lhe sorri com

satisfação e nenhuma interferência ocorre. Fico a pensar o que significa para aquela criança e para as outras todas, o que significa um dos pouquíssimos homens presente na Instituição proferir aquela frase sobre o corte de cabelo. E mais ainda, de que maneira era possível para aquele funcionário marcar sua presença masculina naquele espaço dominado numericamente por mulheres? Ditando padrões de aparência para os meninos regulando-os pelo cabelo mais ou menos curto? Pode ser. Mas, parece que além do João, mais alguém se sentia incomodado com a atividade.

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2001, p. 9).

Outro aspecto que se apresenta como interessante para a análise diz respeito à intersecção entre as questões de gênero e as questões geracionais tão presentes que se dá entre adultos e crianças. O que muito nos interessa nesta pesquisa ao realizar a interlocução entre a infância e os estudos de gênero é buscar uma possibilidade chave que possa abrir as portas para a desnaturalização das relações entre o masculino e feminino que se expressam na sociedade, na cidade e certamente no espaço escolar. Vale lembrar o foi apontado por Daniela Finco:

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tais. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina (FINCO, 2010, p.27).

Perguntei a professora se a atividade ocorria com frequência, me referindo as atividades de culinária, respondeu que mesclavam entre as atividades de sala e de pátio. As meninas participavam da atividade sem escapadelas, mas os meninos solicitavam água e banheiro mais vezes.

A construção da Pedagogia das diferenças de gênero passa por um importante processo de formação docente. Educar para a diferença de gênero significa introduzir no cotidiano educativo das meninas e meninos, elementos conceituais anti-sexistas e experiências inovadoras para suas vidas. [...] Na história da pedagogia houve uma descoberta tardia das relações de gênero que permeiam os processos educativos das crianças, bem como os processos de formação de professoras/ES (FINCO, 2018, p. 217).

Sarmiento (2018) aponta para o fato de que as crianças parecem se encaixar em diferentes formas de invisibilidade social, o autor acena para a questão da invisibilidade cívica, em que lhes é negada a condição de ator político. A partir desta conceituação torna-se possível compreendê-las também em uma invisibilidade de gênero, especialmente para as crianças bem pequenas e os bebês que ainda mais confinad@s aos espaços sociais de controle dos adultos, tem sido minimizadas em suas participações:

A investigação sociológica da infância tem posto em evidência a forma como as crianças transformam os espaços urbanos em “lugares”, isto é, em contextos de interação revestidos de sentido e de emoções (SARMENTO, 2018, p.233).

Há que se considerar que os estudos de gênero constituem um campo em que muitas pesquisas encontram o seu lugar e ainda, que se trata de uma categoria analítica potentíssima para evidenciar o que há de interdito, silenciado ou reforçado nas relações sociais. Assim sendo:

Por onde começamos? Não há lugar certo. Não começamos com a história do garoto que encontra a garota (ou da garota que compra esperma em um banco de esperma?), desenvolvimento de óvulos e espermatozoides, ou o momento mais tradicional de fertilização (a fusão do esperma com o ovulo)? Não importa o ponto que escolhemos, nós começamos no meio da história de sexo e gênero (STERLING, 2012, p. 3).

Um novo modelo de percepção dessas relações abarcadas como elemento constituinte do espaço escolar pode permitir questionamentos e rearranjos dos jeitos de ser menino e menina na creche, na escola e nos muitos outros espaços ocupados pelas crianças em nossa sociedade. Mas, claramente, tal proposta só se torna possível diante da existência de um claro desejo, e ainda

de uma opção consciente de se atribuir ao masculino e feminino valorações igualitárias, ambos vistos como elementos não essencialmente opostos:

É necessário, ir além das materialidades, atentando para a ocupação, as relações e os sentidos estabelecidos entre os bebês e adultos. Pensar a constituição do lugar e assumi-la como possibilidade de (re) organizar a creche remete a uma zona estranha, incerta e fascinante. Um convite a inverter o olhar e pensar uma lógica que vê, pesquisa e narra a criança pequena, não como faltosa ou incapaz, mas como força, potência e possibilidade (SIMIANO, 2016, p. 22).

#### **4.4 - Mamãe Coelha de batom, Mamãe Pata, Mamãe Coruja, Mamãe-ovo: As imagens, as palavras e as coisas.**

Susana Rangel Cunha traz à luz a ideia de que é preciso refletir mais sobre as inúmeras imagens presentes na instituição de Educação Infantil, buscando compreender o caráter pedagógico que elas assumem na educação das crianças. Nota-se em ambientes educacionais para crianças pequenas uma abundância no uso de imagens, que estão ali para serem sorvidas tanto por crianças como pelos adultos, sejam as professor@s, os pais e mães e outros agentes da instituição:

As formas de controle que as imagens exercem nos espaços das salas de aula são variadas, muitas vezes explícitas, outras vezes veladas [...] Sobretudo elas surgem como exemplos para indicar formas de agir, supostamente 'adequadas' às crianças (CUNHA, 2005, p. 172).

Desta maneira essas imagens têm uma função de criar um ambiente que ao mesmo tempo agradável e condizente com a condição infantil, seja produtor de um rol de conhecimentos e hábitos socialmente esperados para a educação de crianças pequenas:

O espaço pode agradar aos olhos dos adultos, mas, muitas vezes, pode carecer da personalidade dos bebês que o habitam. Há instituições que parecem limpas, ávidas e com estruturas modernas, porém sente-se falta de marcas pessoais, simbólicas e singulares do grupo que por elas é habitado (SIMIANO, 2016, p.23).

Uma forma irrequieta de olhar o campo, de deixar-se afetar pelo outro que lá está. Do olhar curioso que investiga. Nas palavras de Maria Carmem Silveira Barbosa (2010), o espaço físico possui uma linguagem silenciosa, mas também potente que nos ensina como proceder, olhar e participar. Um olhar reflexivo pode permitir uma mudança no ponto de vista, o olhar para as crianças, olhá-las até porque há muito já foram desconsideradas nas pesquisas e políticas públicas, isso especialmente para os bebês. Na instituição observada as paredes refletiam em suas mensagens imagéticas a impressão de que a ambiência escolar era constituída por uma cenografia natural da infância escolarizada, compondo por vezes os modos binários de existência: meninos e meninas, bons e maus, velho e o novo, validando certos tipos de existências estereotipadas.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas. Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos. (SÃO PAULO, 2015, p. 12).

Convivemos cotidianamente com diversos materiais visuais e apesar deste convívio e do espaço que ocupam em nossas vidas, nosso olhar nem sempre percebe as funções e combinações exercidas por estes artefatos imagéticos nas relações que estabelecemos no mundo e sobre ele. Ainda que passemos ao largo sobre as imagens e seus significados elas formulam mundos e instituem práticas sociais, quase sempre trazendo à tona nossas concepções da mesma forma em que utilizamos a palavra escrita ou falada para isto. Há que se analisar as imagens transparentes que se apresentam, mas que nem sempre sabemos decodificar o que dizem sobre os lugares ou sobre os sujeitos de lá.

Pude observar assim que entrei<sup>82</sup> que as figuras na parede todas estavam representando meninas, pelo menos as duas que estavam visíveis no pátio.

---

<sup>82</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 04 de março de 2016.

Percebi uns cartazes com balões de falas das crianças espalhados pelas paredes do pátio. O cartaz contém a foto de uma menina do Minigrupo II, que está a colocar um pano sobre algumas de suas bonecas e um balão de fala que diz:

“ \_ *Estou pondo elas todas para dormir. Com a toca das princesas. As princesas sou eu, minha mãe e a Bianca*”.

Percebi que as crianças ao passarem pelo pátio na observação do cartaz apontam, fazem gestos de reconhecimento da ação e da colega, em um momento um miúdo passou e disse ao outro colega: “*As filhas dela.*”

Em outro momento<sup>83</sup> observei um cartaz que também chamou a atenção e que indicava uma atividade de Leitura anterior chamada “*Família de Coelho*” que trazia a inscrição de um comentário com o nome de uma das meninas do Minigrupo I: “*Mamãe coelha de batom*”. Observei como as crianças se relacionavam com o cartaz, muitas delas não faziam menção de fala, mas olhavam e observavam. Nesse momento enquanto faço minhas anotações a fim de não confiar somente na memória, um pequenino me interrompe a perguntar:

“ \_ *Tá pintando?* ”

Olhei para ele, sorri e mostrei minha caneta e o caderno.

“*Ah, tá escrevendo história*” – e já se foi.

Nesse sentido, o RCNEI já chamava a atenção para o caráter social do gênero e da sexualidade, ao problematizar o determinismo biológico, estimulando o educador entender que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida (VIANNA, 2006, p. 414).

---

<sup>83</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 19 de abril de 2016.

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de **gênero** ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o **gênero** de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (BRASIL, 1998, vol. II, p.19).

A mesma ideia se estende para os cabides utilizados para a organização das mochilas, são flores de um lado e carrinhos do outro. As meninas ao entrar na sala com suas mochilas, vão direto aos cabides de flor, nem titubeiam. São flores cor-de-rosa, roxas, amarelas, vermelhas, as rosas e as roxas mais de uma vez foram as primeiras a serem preenchidas com as mochilas. Já os meninos de maneira mais rápida colocam as mochilas no cabide, sem nem olhar a cor do carrinho, mas sempre nos carrinhos. Observei por algumas vezes isso acontecer.

As paredes também falam e documentam, são também reveladoras deste currículo e das relações que se estabelecem. As exposições das marcas das produções das culturas infantis, as fotografias que contam o processo, as transcrições das falas e conversas das crianças, entre outros, permitem à comunidade e aos familiares enxergar o potencial infantil, bem como o que acontece no ambiente educacional (SÃO PAULO, 2016, p. 50).

As imagens observadas e os modos como compõem o ambiente formam um conjunto de dizeres articuláveis, nem sempre visíveis, nem sempre revelados, engendrando-se em cadeias de significação que se estende para outras imagens. Procuo, portanto, compreender nas observações de que maneira as crianças leem estes signos que compõem o espaço. Os símbolos escolhidos para as portas dos banheiros refletem meninos e meninas, ambos brancos, carrinhos e flores compõem a imagem como um todo.

Com as práticas pedagógicas, com as relações estabelecidas, com os materiais (livros, bonecas (os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a **combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero**, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de **gênero** (SÃO PAULO, 2016, p. 46).

No entanto, apesar das placas, considero necessária fazer aqui uma observação em relação ao uso dos banheiros, aquilo que pude observar na instituição e também já observado nas creches nas quais trabalhei ou visitei, diferentemente do banheiro destinado as crianças mais velhas, é um banheiro de uso misto, com trocador e chuveiro, o banho das crianças não separa meninos e meninas, não se vê problema no uso das privadas, ainda não se reclama quando o menininho senta-se para fazer xixi (muito pelo contrário isso é preferível pois quando estão em processo de desfraldamento com o penico ou com o adaptador para a privada é muito mais confortável para o bebê), no entanto, os símbolos permanecem, seriam um prenuncio do que está por vir na Escola para crianças um pouco maiores que passarão a frequentar em breve?

E o que isto significaria para as crianças em suas composições sobre o ser menino e ser menina, essas flores e os carrinhos no cabide, as bonecas sendo colocadas para dormir pela “menininha-mamãe”, a mamãe coelha que passa batom, as mochilas nos tons de rosa e roxo, essas imagens, falas e artefatos diriam a elas o que se espera numa composição daquilo se constrói de/para cada gênero?

Isso significa que bebês e crianças aprendem quando estão por inteiro nas interações que estabelecem com as coisas, as pessoas, os objetos ao seu redor, tanto os fenômenos da natureza como os objetos criados pelos seres humanos (quando observam, exploram, investigam, descobrem, ouvem, imitam, inventam). Aprendem com seu corpo, sua mente e suas emoções. Desse modo, quanto mais curiosas forem e quanto mais objetos apresentarmos para sua exploração e seu uso, quanto mais fenômenos da natureza observarem, com quanto mais pessoas estabelecerem contato afetivo, quanto mais linguagens usarem, mais potente a sua constituição como pessoa, mais criativas e capazes de se expressar por diferentes linguagens e mais capazes de interpretar o que veem e vivem (SÃO PAULO, 2015, p. 37).

Esses símbolos repetidamente utilizados colaborariam para a produção de um sujeito infantil, ainda que os documentos orientadores da cidade de São Paulo digam o contrário, ainda que a legislação esconda em muitos momentos o bebê e as crianças pequenas naquilo que tange as relações construídas para o entendimento do gênero como elemento estruturante das suas relações sociais, mesmo desde muito cedo? Procuo observar a partir do que Vinão-



Frago e Escolano (1998) apontavam para o papel dos espaços escolares na educação das crianças, mesmo, ainda que os educador@s não percebam tal pedagogia, a configuração do espaço/lugar constitui-se como elemento do currículo, ainda assim

Educadoras e educadores são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas Unidades Educacionais de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos. Nesse sentido, são responsáveis por repensar os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, questionando as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de mentes e corpos. Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidária (SÃO PAULO, 2015, p. 41).

Uma das questões que se coloca também, diz respeito à ideia de infância bibelô. Os artefatos visuais quase sempre se remetem a maternagem. Um dos exemplos foi à ênfase dada em alguns desenhos que estavam nas paredes do pátio durante uma das minhas observações<sup>84</sup>. As professoras haviam desenvolvido um projeto de leitura com os bebês e crianças bem pequenas e a vista disto, colocaram no pátio alguns desenhos produzidos em razão do projeto. O livro era da História da Mamãe Pato e da Mamãe Coruja, as crianças carimbaram os patinhos com as próprias mãos, patos que seguiam um a um a mamãe pata. No cartaz os patinhos eram os bebês e estavam todos nomeados, cada vez que passavam no pátio apontavam para o cartaz e reconheciam-se na mão pintada, as mãos dos meninos haviam sido carimbadas de verde, algumas de cinza ou de azul, as mãos das meninas foram carimbadas de rosa, mais claro, mais escuro, lilás e vermelho.

A cultura como campo complexo e plural é permeada também pelas relações de poder, o que torna essencial que a visão adultocêntrica de educadoras e educadores seja superada para que não cale as culturas infantis, as expressões de bebês e crianças. As culturas apresentadas aos bebês e às crianças não podem perpetuar discursos ou práticas que legitimem relações desiguais entre as pessoas, fundamentadas em diferenças de

---

<sup>84</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data de 09 de maio de 2016.

faixa etária, gênero, etnia, credo, classe social que reforçam relações opressoras (SÃO PAULO, 2015, p. 43).

Faço minhas observações e aproveito para fazer anotações no diário de campo sobre o Projeto Político-Pedagógico enquanto as crianças fazem a higiene das mãos para o almoço. Fui surpreendida por uma garotinha bem pequena que chorava em pausa. Não queria almoçar? De certo não sabia dizer, aproximei-me para entender o que havia. No outro lado do refeitório, Pablo de quase três anos, dizia ao auxiliar que ajudava no almoço:

*“-Sou muito pequenininho para aguentar um ovo, minha mãe falou!”*

A Professora que ainda não havia entendido o motivo do choro a supetões da pequena bebê na hora do almoço, aproximou-se e deu a ela o colo. Mais um pouco e pude compreender que esticava os braços, não para o colo, mas para um brinquedo que a professora segurava, um dinossauro, esse era o centro de suas atenções.

João, que já era um conhecido, olhou para a cozinheira e disse:

*“-Gelatina, pelo amor de Deus.”* - colocando as mãos na cabeça. Certamente se indignando pela possibilidade de tal sobremesa.

As crianças cochichavam entre si, tentando adivinhar a sobremesa, quando a bandeja de melancia finalmente sai da cozinha, uma menina disse:

*“ – Não falei, não podia ser gelatina”* – e sorri aliviada.

Cabe ao adulto entender as condições e não ceder ao imperativo de falar por eles/as, o que se apresenta como um desafio a mais quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, interpretar seus gestos, risadas, choros, balbucios e interações sem se render ao apelo de falar por eles, ainda mais quando se trata de usar um “óculos” para enxergar as sutilezas, como se apresenta para este estudo, os óculos com as lentes do gênero como categoria de análise.

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais (VIANNA, 2006, p.425).

De fato, essas interações entre as crianças ainda que não carreguem de maneira explícita as questões relacionadas ao gênero, estavam presentes em todos os momentos da observação, não se trata de forçar o óculos para que a lente do gênero caiba nas interações das crianças a todo tempo, mas de compreender que as crianças estão lendo possibilidades de ser, estar e se posicionar em um mundo regido pela lógica do adulto, permeado de percepções, possibilidades e até reproduzindo de acordo com suas interpretações aquilo que apreendem, trazendo ainda para o interior da creche aquilo que também permeia suas relações no exterior, recriando, transgredindo ou até mesmo perpetuando-as. Mas obviamente, também não se trata de esconder, escamotear ou subsumir o gênero a outras questões, como se tem feito nas documentações.

A ideia de trazer as considerações da mãe a respeito do que ele consegue ou não comer como forma de justificar seu ponto de vista carrega em si um significado que extrapola os muros da creche, ele traz a mãe em sua autoridade para dentro do refeitório consigo para dar um sentido legitimado reforçando aquilo que vê e ouve no mundo: Afinal senão sua mãe, quem saberia de fato o que ele consegue ou não comer? Mas o menino não estaria também trazendo em suas falas aquilo que é reforçado, pelo que vê nas paredes: A Mamãe pata e a Mamãe Coruja que caminham conduzindo seus filhotes, a Mamãe Coelha e sua boca vermelha numa presença marcante?

Para James, Jenks e Prout (2004) as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças. Observar um ambiente escolar considerando o gênero como categoria analítica permite enxergar as minúcias do cotidiano, as quais frequentemente se apresentam como absolutamente naturais, tendo como um dos exemplos

possíveis e talvez o mais visível, as funções maternas que são entendidas como naturais tanto para as mães das crianças quanto para as educadoras de crianças pequenas e bebês.

Assim como ao construírem hipóteses e argumentações, talvez observando o frio e a impossibilidade de se comer determinada sobremesa em detrimento de outra (entre a melancia e a gelatina), nos mostra que suas negociações perpassam a lógica dos adultos. O ponto chave para qualquer investigação ou na hora de estabelecer qualquer explicação sociológica que se pretenda aproximar do conhecimento do mundo real seria perguntar-se: E as crianças, o que são? (GAITÁN-MUNÓZ, 2006, p. 26).

#### **4.5 - Deixem as meninas em paz, vão brincar com as motocas!**

Na área de brincadeiras há um parque com alguns brinquedos, um tanque de areia e uma grande casinha de material plástico. A casinha tem brinquedos dentro: panelinhas, um fogão cor-de-rosa (mesmo que nunca tenha visto um fogão de verdade na cor rosa, a maioria dos fogões de brinquedos são de plástico rosa!), bonecos e bonecas, mas também alguns pequenos carrinhos estão lá dentro. Como aponta e orienta o documento paulista nesta questão, mas que ao furta-se em mencionar as relações dicotomizadas que podem ensejar alguns espaços e suas representações, em via de mão dupla, acabam por criar nas práticas pedagógicas cotidianas, aquilo que pretendiam evitar:

A organização intencional do espaço com objetos variados que provoquem o brincar com diferentes papéis sociais é importante. No entanto, o que mais impulsiona o desenvolvimento da brincadeira é o conhecimento das atividades humanas e das relações entre as pessoas, pois terão mais conteúdo a interpretar na brincadeira. Por isso, conhecer atividades humanas variadas amplia o brincar de casinha e de escola (SÃO PAULO, 2015, p. 59).

O parque tem objetos sonoros pendurados: garrafas com arroz, tubos plásticos que produzem som quando soprados, pequenos pedaços de madeira e metálicos que podem produzir os mais diferentes sons. Maria Luiza, com pouco mais de dois anos, se aproxima e diz:

“ \_ *Barulho de arroz!* ” – Balançando a garrafa e mostrando aquilo que sabe fazer.

“ \_ *Vou fazer música para você*”.

Sorri para ela e ouvi a música, afinal já era a segunda dádiva que ganhava. Ela tocou a música e se afastou. Maria Luiza assim como as outras seis meninhas da turma, estavam vestidas de cor-de-rosa e outros tons de lilás. Menos uma que estava de uniforme. Assim como já havia observado em outro momento no pátio com as roupas, isso fica evidente quando estão reunidos em espaços abertos e externos, pois permite uma visualização mais ampla disso e uma possibilidade comparativa com aquilo que os meninos estão trajando, roupas multicoloridas.

É nesta trama discursiva e paradoxal que vivem e convivem as diferentes infâncias fabricadas pela sociedade globalizada com as quais temos ‘medo’ de lidar, talvez por ainda não se terem produzido saberes e poderes suficientes para controlá-las e governá-las (DORNELLES, 2005 p. 101).

Observei<sup>85</sup> as meninas reunidas no mesmo brinquedo no parque, na grande casinha de plástico. Os meninos perambulam e rodopiam entre um brinquedo e outro durante os primeiros momentos desde a chegada a área externa. Neste momento, a maioria das meninas está na casinha, brincando com um “bebê” (boneca) lá dentro. A brincadeira começa em grupos separados de meninas e meninos, um menininho tenta adentrar a casinha, mas as meninas, ainda que inicialmente de maneira sutil, com o corpo o impedem de entrar, ele não força a entrada, pareceu aceitar que elas determinam o uso da casinha. Os meninos brincam com algumas motocas e no balanço, balançam forte e falam alto. Dominam a balança. No entanto após alguns instantes, voltam aos brinquedos em que estão as meninas tentando entrar a força, a professora intervém:

“ \_ *Deixem as meninas em paz, vão brincar com as motocas*” – e faz sinal para saírem.

---

<sup>85</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data de 10 de agosto de 2016.

A professora vira para mim como que para se justificar e diz:

“\_ Professora tem que ter dez olhos” – balanço a cabeça a concordar.

Mais que dez. As coisas se acomodam e as brincadeiras tomam outros rumos, pude observar mais de uma vez que as brincadeiras se iniciam em grupos separados de meninos e meninas, mas rapidamente se desenrolam para grupos mistos, deixando as fronteiras de gênero ora mais visíveis e ora invisíveis, e em alguns momentos passam a brincar com se tanto faz ser menino ou menina. Mas nem sempre...

A análise de gênero feita por Scott, não corresponde ao gênero em si, mas aos campos que discursivamente produzem e reproduzem a representação do gênero, desta forma, propõe que a investigação do gênero deve referir-se as percepções implícitas que são invocadas nas ações sociais. Destarte, não é possível analisar o gênero a partir de uma origem fixa, que só pode ser compreendida na lógica oposição binária feminino/masculino, uma vez que há que se considerar de que maneira a linguagem e o simbólico operam nas relações sociais, e de maneira se encontram a política e o poder contidos nestas relações:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do sentido do poder, ele mesmo. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro (SCOTT, 1995, p. 87).

Há que se observar mais estes aspectos. Nesta trilha, torna-se necessário pensar de que forma, o gênero tem sido incorporado em nossas pesquisas, àquilo que se encontra generificado nas práticas escolares ou nas políticas públicas que geram nossas demandas diárias nas instituições de escolarização formal das crianças pequenas e bebês, e o que de fato isso muito tem influenciado nessas demandas. De que forma os efeitos discursivos das políticas públicas do Estado podem apontar na constituição de espaços notadamente

marcados pelo gênero e para a heteronormatividade e de forma podemos transgredí-los?

As relações possibilitadas pelo brincar (pela exploração livre e autônoma com objetos intencionalmente oferecidos pela educadora e pelo educador para provocar novas experiências para bebês e crianças) e pelas experiências vividas com as outras pessoas vão se ampliando e se sofisticando, e as crianças, mais do que interessar-se pela exploração dos objetos em si (suas características e possibilidades), passam a se interessar pelo uso que os adultos fazem dos objetos. É quando passam a desenvolver a brincadeira de faz de conta com papéis sociais: quando assumem o papel do pai, da mãe, do motorista do ônibus, do bombeiro, enfim reproduzindo os papéis sociais que vão conhecendo, as relações que vão observando entre as pessoas, expressando os valores que vão aprendendo (SÃO PAULO, 2005, p.58).

**Imagem 3 – Casinha na área externa com brinquedos**



Acervo da Pesquisa - data: 11 de abril de 2016



#### 4.6 – “Precisei ficar mais um pouco, sabe como é, não dá para dizer não!”

Os responsáveis entram na creche e vão até a sala, perguntam sobre a rotina diária da criança na creche, pegam a mochila e vão embora. Percebi a presença de pais e mães, mas também muitos avôs e avós. Em outra situação<sup>86</sup>, observei também a saída das crianças da creche, inicia-se às 16h, 16h30 e vai acontecendo gradativamente até as 18h, muito em razão dos horários de trabalho, principalmente no comércio da região:

“\_ *Desculpa, professora, hoje a caixa<sup>87</sup> não chegou a tempo para me render, precisei ficar mais um pouco, sabe como é, não dá pra dizer não!*” – Uma mãe que se explicava por chegar as 18h15 para buscar a criança com a professora.

O comentário na sequência, após a saída da mãe, foi de que “*isso sempre acontece*” por uma das professoras, embora a mãe estivesse dentro do horário estabelecido<sup>88</sup> para buscar a criança, o que parece é que há um pacto subentendido de que deverão buscá-las até as 18 horas. Nesse sentido, é preciso dizer que em outras situações de vivência profissional, já presenciei colegas reclamando que a mãe deixa na escola e vai “*bater perna*”.

Desta forma, as referências históricas da creche afirmam em unanimidade que este modelo foi construído para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho, o que, portanto, liga-a intimamente ao trabalho extradomiciliar da mulher<sup>89</sup>. Com o processo de industrialização, as creches passaram a apresentar também características de uma instituição destinada a permitir a utilização da força de trabalho feminina. Para as mulheres de uma determinada classe social que trabalham fora, a creche passou a ser essencial para a viabilização da dupla jornada de trabalho. E para as outras passa a ser

---

<sup>86</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 12 de maio de 2016.

<sup>87</sup>A mãe referia-se a uma colega de trabalho que ficaria em seu posto no caixa do supermercado da região.

<sup>88</sup>Registro do PPP (p. 25-28). Data 23 de maio de 2016.

<sup>89</sup> A título de informação: de acordo com o Anuário de Mulheres Brasileiras de 2011, lançado pelo Dieese e pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do governo federal, os salários das mulheres representam apenas 56% do que ganham os trabalhadores do sexo masculino, ainda que elas tenham estudado em média um ano a mais que os homens. As mulheres são, ainda, 58,7% dos indigentes e 53,7% dos pobres do país.

um tanto quanto libertária. Para a historiadora francesa Michelle Perrot (1988), o público e o privado representam significados definidos por uma diferenciação de gênero, onde a adjetivação do homem público representa o exercício da função política, em contraposição à adjetivação da mulher pública a qual representa socialmente a desordem, o desviante. A creche nos discursos circulantes ainda precisa ser aceita como direito de tod@s, crianças, mulheres trabalhadoras ou não, homens trabalhadores ou não.

Alguns fatores históricos que determinaram as principais características do modelo tradicional de creche, ao que parece paradoxalmente ainda continua a ditar suas principais demandas. E que pode ser verificado ainda, infelizmente, mas que, porém aos poucos vem sendo substituído é que a condição social, econômica e de trabalho da mãe ainda continua sendo critério para entrada na creche<sup>90</sup>, o que enquanto não se dá a universalização do acesso e permanência de todas as crianças à creche, que é esperado por todas as mulheres e deveria ser desejado por toda a sociedade, precisa ser colocado enquanto desafio traçado entre um paralelo de direitos na reivindicação por creches como direito das crianças e opção das famílias, e certamente como uma possibilidade ao exercício profissional e libertário das mulheres

O que chama a atenção é o fato de que a Coordenadora Pedagógica realiza a Formação de suas professoras pautada no reconhecimento e fortalecimento do trabalho docente, na importância e especificidade da creche, está inserido e serviu de base para a construção do Projeto Político-Pedagógico da creche. Acompanhei uma das formações cuja pauta era: *“Como romper os estereótipos de uma história única no cotidiano e nas imagens que oferecemos para as crianças”*<sup>91</sup>. No entanto no próprio documento, ao considerarem as avaliações realizadas em conjunto com os atores do processo de construção da proposta pedagógica, trazem as suas reflexões e percepções a respeito da dualidade que a modalidade de educação ainda carrega consigo. Porém o que percebemos, ao analisar as pesquisas sobre a formação acadêmica ou sobre a

---

<sup>90</sup>Na cidade de São Paulo segundo a informação que consta no site: *“Em função da idade da criança, os pais ou responsáveis devem se dirigir à unidade educacional mais próxima de sua residência para cadastrar a criança. Os dados da criança – nome, idade e endereço - são cadastrados no Sistema Informatizado da Secretaria Municipal de Educação.”* Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Solicitacao-de-Vagas>. Consulta em 01/12/2015.

<sup>91</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 23 de maio de 2016.

formação de educadores/as em exercício, é que esta não tem respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas. Portanto, é necessário problematizar a educação de meninas e meninos desde a primeira infância, realizada pela instituição de Educação Infantil, questionar sobre os processos da construção desta diferenciação, nas políticas públicas, mas também nas práticas pedagógicas das professor@s. É preciso que estejamos de olhos e ouvidos abertos para a promoção uma prática educativa não discriminatória, que possibilite a igualdade de gênero.

Desde 2008 temos nos debruçado neste intento de reconfigurar nosso processo de avaliação. Iniciamos embasadas na Pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Malta Campos, na FCC, sistematizada no livro Consulta de Qualidade, na qual qualidade é negociada, pois ao ouvir professoras, familiares e demais educadores (as), pudemos perceber o que cada protagonista elegia como critério de qualidade do atendimento oferecido. Elaboramos nossa avaliação da Unidade Escolar, a partir do formulário para coleta de dados da pesquisa supracitada, com algumas adequações. Interessava-nos ouvir e saber quais os critérios de qualidade foram eleitos pelos segmentos, o que se evidenciou quando dos diferentes setores tinham a tarefa de apresentá-los por ordem de importância (do mais importante para o menos importante). Foi um interessante exercício, pois observamos por vezes tanto no segmento família como no segmento docente e demais educadores (as), a eleição do item referente ter um Projeto Pedagógico consistente como grande crivo de qualidade. Em contrapartida, observamos como alguns, antagonicamente elegeram em primeiro lugar, como indicador de qualidade de uma Instituição de Educação Infantil, a limpeza e a alimentação. Estes dados forneceram ricos elementos para a reflexão, pois derivam de perspectivas e diferentes olhares sobre a prática cotidiana e explicitam diferentes concepções de criança e do trabalho voltado a esses sujeitos sociais, bem como demandam uma reflexão sobre o histórico das creches: da exceção ao direito. (Projeto Político-Pedagógico da Instituição, p. 12, d.d.)

Joan W. Scott (1995) propõe uma leitura da história em que a categoria gênero tenha realce e onde se busque a articulação entre outras categorias de análise, como a raça e a classe. A proposta de Scott chama a atenção para a necessidade de constituir-se uma teoria com potencial analítico para o campo do gênero, assim como se fez com a categoria “classe” a partir da obra de Karl Marx. Torna-se para isso, necessário considerar como os atributos masculinos e femininos organizam as relações sociais.

Fúlvia Rosemberg (2010) afirmou que tem sido longo o percurso histórico das instituições sociais para o reconhecimento da criança e sua elevação ao estatuto de sujeito e neste sentido a recente história da creche, tem se dado por ciclos sucessivos de expansão e retraimento, fato este que diverge da história da escola. Isto mostra que a proposta da creche não tem conseguido romper de maneira definitiva com a representação social que se faz a respeito da socialização da criança pequena através da maternagem compulsória, o que em muito dificulta seu estabelecimento como instituição destinada a *todas* as crianças, mas apenas como um equipamento acessório destinado a certas mães: àquelas que trabalham fora de casa.

Maternagem é um vocábulo traduzido do inglês *mothering*. Os trabalhos de Nancy Chodorow (1979, 1990) analisam a questão da maternagem sob a ótica da socialização das meninas para atividades de cuidado e sentimento de responsabilidade com os outros. Elisabeth Badinter (1993, p. 178), contrapõe esta ideia afirmando que “a maternagem não tem sexo”, ou seja, a maternagem é algo aprendido no fazer diário. Reconhecendo assim, que homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças e que isto depende única e exclusivamente das experiências socioculturais que lhes são proporcionadas. Fico com a segunda.

Para Mayall (2002) uma abordagem relacional considera que o papel das crianças seja definido a partir de sua relação com a adultez. Para isto, propõe a discussão da infância a partir do aporte teórico dos estudos feministas, que aliados às condições femininas, possibilitam compreender de forma mais ampla as relações estabelecidas com as crianças, condições estas que os colocam no jogo das tramas sociais como grupos sociais minoritários, portanto mais vulneráveis as questões que atravessam a cena política, econômica, social e cultural evidenciando os lugares sociais que reservamos às mulheres e às crianças no mundo.

#### 4.7- “Sua mãe comprou errado! Não é de menina não!

Bebês e crianças bem pequenas, assim que nascem passam a explorar o mundo e a dividi-lo conosco, começam por assimilar as informações a partir dos sentidos. Ouvem seus próprios choros e experimentam a resposta de um cuidador/a. Sentem o toque, o calor, a luz e o som, experimentam a fome e a alimentação, utilizam diferentes formas de comunicação e expressão incluindo gestos, lágrimas, risos, choro, silêncio, balbucios, expressões faciais entre outros tantos modos estabelecem conexões com o mundo. Todas essas formas de comunicação, nas relações entre pares e com os adultos, constroem-se por meio de experiências concretas de vida. Respondem ao desconforto de uma fralda úmida e cheia, e experimentam as sensações de uma adulta ao limpando e secando. A partir desses primeiros e simples contatos, os bebês passam a desenvolver uma imagem sensorial do seu corpo e que é sempre relacional. Mas o que isso tem a ver com o gênero?

Nós precisamos acumular mais estudos sobre crianças de zero a 3 anos ‘em contexto’ (Graue; Walsh, 1998), incluindo as dimensões estruturais e de ação simbólica que influenciam o desenvolvimento desses pequenos sujeitos, além das variáveis de geração, classe social, gênero, etnia, entre outras (DELGADO e COLL, 2013, p.22).

Ao fazer minhas anotações utilizo um pequeno caderno verde, com uma estampa de uma animação em *stopmotion* americana chamada *Frankweenie*<sup>92</sup>, pude reparar que os/as pequen@s olhavam com certa curiosidade quase inquietante. Na ocasião, estava com um grupo de crianças pequenas entre dois e três anos, a pequena Maria Luiza chegou perto mais de uma vez, veio ver a estampa. Olhava, balançava a cabeça, voltava para o grupo, cochichavam algo que não pude compreender, mas que estava relacionado à estampa do meu caderno e certamente demonstravam um ligeiro incomodo. Luna também se aproximou, chegou perto meio desajeitada, me olhou de soslaio, mas sem muitos rodeios me disse:

---

<sup>92</sup>*Frankweenie* é um filme animado americano dirigido por Tim Burton, lançado em 2012. É um *remake* do curta metragem homônimo de 1984. O longa-metragem preto e branco foi feito em *stop motion*.

*-“Não está certo!” - senti seu ar reprovador, ao olhar para mim.*

Então acabei por perguntar o que havia de errado comigo ou com o caderno, ela me cochichou no ouvido:

*\_ “Sua mãe comprou errado! Não é de menina não!”*

Dei de ombros, e sorri enquanto ela balançava a cabeça. Percebi o quanto mulheres e crianças ocupam o espaço da creche, em suas falas e artefatos. A recomendação de Alma Gottlieb no que indaga a respeito dos bebês: Conversar com bebês é útil ou uma perda de tempo? É possível ainda abordar com os bebês ou a partir deles as implicações dos desafios mais urgentes do século XXI- racismo, intolerância religiosa, imigração, pobreza, desigualdades educacionais e degradação ambiental em suas comunidades mais amplas, oferecendo uma percepção dos desafios enfrentados por famílias reais que vivem no mundo real? (GOTTLIEB, 2016). Luna e Maria Luiza a sua maneira me alertavam que era preciso me encaixar, deixando transparecer em seus gestos e ações o que entendia ser apropriado para “meninas” numa expectativa de gênero que criaram de acordo com suas vivências e com a maneira que lêem o mundo que as cerca. Apontam-me o equívoco da minha mãe ao comprar para mim, um caderno verde com um personagem estranho na capa. Deixando transparecer que material escolar é coisa que mãe compra....

Na observação relatada parágrafos antes, foi possível perceber as meninas monocromáticas em rosa durante a atividade no pátio e no parque, nessa relação entre o caderno, as roupas e o material, também pude perceber suas mochilas enfileiradas em tons de rosa. Teriam essas mochilas em tons de rosa algo em comum com o caderno que minha mãe deveria ter comprado para mim, e com as roupas das meninas todas em tons de rosa do mais claro ao mais escuro? Essas materialidades estariam condicionando os jeitos de ser menina e de ser menino nas instituições de educação infantil desde muito cedo? Esses objetos, roupas, desenhos, todos esses textos visuais passariam despercebidos pelas crianças, ainda bebês, no espaço de convivência coletiva da creche? Os bebês se afetariam por esses aparentemente naturais arranjos de gênero? Artefatos estes que vem de casa, são comprados e escolhidos pelas famílias,

mas que adquirem sentido na vivência coletiva cotidiana de meninos e meninas pequenas dentro da creche.

Barrie Thorne (1993), sempre atenta às questões de gênero e as crianças, traz à tona uma questão que chama de "teorias de culturas diferentes entre meninos e meninas" chamando-o de "modelo contrastivo". De certo modo, este modelo baseado nos contrastes, marca de forma indelével não somente as questões pertinentes à pesquisa, como também, e em decorrência disto, acabam por delinear os resultados, ao que certamente se apresenta o modelo binário aqui problematizado:

[...] por ser baseada em dicotomias, uma abordagem baseada na noção de culturas diferentes exagera a diferença de gênero e negligencia a variação no interior do gênero, as fontes de divisão e de comunalidade que o atravessam, tais como classe social e etnicidade. Esses fatos abalam, seriamente, o ordenado conjunto de contrastes que formam a visão de culturas diferentes e colocam o desafio de como se pode apreender os padrões complexos de diferença e comunalidade, sem estereótipos perpetuadores (THORNE, 1993, p. 96).

As crianças apesar e embora não utilizem cadernos em seus materiais escolares, já reconhecem, discutem e interferem em seus posicionamentos identificando aqueles cadernos que julgam apropriados para meninos e para meninas. Desta maneira, não apenas reconhecem como também indicam àqueles que não se encaixam no padrão esperado para o sexo de nascimento. Muito embora, as crianças não possuam qualquer informação biológica minha, além daquela que aparenta, que seja a de uma mulher adulta e sentada em sua sala de atividades na escola a anotar coisas, buscam à sua maneira organizar os materiais e apetrechos escolares de acordo com as expectativas de gênero que já perceberam reger muitas das relações cotidianas entre os adultos, e incluo aqui dizer também reger as ações entre as crianças ora mais, ora menos. Se então desta maneira, os bebês e crianças pequenas compreendem o mundo, fazem suas leituras a partir da ótica de gênero, as políticas públicas que norteiam os currículos da educação da primeira infância não estariam respondendo as demandas e desafios macroestruturais em que estão inseridos?

Imagem 4 - Agenda utilizada para as anotações no campo.



Acervo da Pesquisa



#### 4.8 - Para uma Receita de Mochila: duas xícaras e uma pitada.

Desde o momento do nascimento, ou dos primeiros ultrassons, começamos a tratá-los como meninos ou como meninas, preparamos roupas diferentes, falamos com eles de maneiras distintas e construímos em relação a um e outro, expectativas diferenciadas e variadas.

Para Anne Fausto-Sterling, o ambiente, marcado pela organização social, assim como pela cultura, pelas interações e comunicação, muitos cedo já impostam comportamentos e orientações diferenciados entre meninas e meninos. Isto significa dizer as crianças antes mesmo do seu primeiro ano de vida, assimilam as conexões de gênero que as rodeiam:

Um indivíduo, portanto, tem um sexo (masculino, feminino, não designado; mas eles se envolvem com o mundo através de uma variedade de convenções sociais, de gênero. Cada indivíduo, portanto, fabrica uma apresentação de gênero que pode alimentar de volta o sexo do indivíduo, e é interpretado por outros usando as estruturas específicas de gênero da cultura de um indivíduo. O gênero, então, está definitivamente nos olhos do espectador. A apresentação sexual e de gênero está no corpo e na mente do apresentador (STERLING, 2012, p. 7).

Em outro momento em que estive em formação com o grupo de professoras<sup>93</sup>, entendendo que aquele que vai ao campo também deve deixar lá suas miçangas, conversamos assim, sobre várias coisas e enfim sobre as relações gênero no espaço escolar. Trago aquilo que os adultos na relação pensam e entendem sobre o tema no esforço contínuo de colocá-los em relação de alteridade.

Pouco depois me coloquei a disposição para esclarecer algumas possíveis questões, entendi que seria menos intromissão se me apontassem aquilo que gostariam de discutir sobre o assunto. As três professoras do período da manhã muito empolgadas me disseram que:

*“\_As questões de gênero já não são mais as mesmas, e que as coisas estão mudando”.*

---

<sup>93</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 29 de abril de 2016.

Essa mesma lei que ora contempla, ora não contempla, o gênero nas relações e interações entre as crianças, principalmente os bebês é a mesma que dá base para a construção das políticas públicas para a formação dxs professor@s de creche. Leis, diretrizes, referenciais, bases, todos fazem parte da formação inicial e continuada dos estudantes de Pedagogia, das formações continuadas dos professorxs já em exercício e são balizadoras dos programas, projetos, planejamentos de secretarias estaduais, municipais e das creches. Ao me contar as histórias de vida dos bebês, como pauta da formação e no sentido de elucidar nossa conversa sobre o assunto, transparecem as expectativas de gênero que permeiam as relações na creche, principalmente a partir de uma consideração que fizeram a respeito sobre a mochila de uma das crianças, a mãe que se suicidou e um pai não nomeado, que precisa sempre de uma lista para saber o que deve colocar na mochila da criança. Ouvei atenta a história em que as professoras me relataram da pequena garota que há pouco havia ficado órfã, em polvorosas dizem que o bairro todo sabia da história, num tom condenatório. O pai ficara viúvo e corajosamente, num tom heroico, havia assumido os cuidados com a criança.

Aqui as coisas se colocam na balança, em sentidos diametralmente opostos a menina pequena é o lastro:

A maternidade deve ser tratada como uma questão ampla e profunda e, portanto, não deveria ser um problema apenas pessoal e individual de mães, mas sim fazer parte de um projeto político e social, no qual mulheres e homens deveriam ter direitos, oportunidades e condições iguais para o pleno exercício da cidadania, incluindo a maternagem/paternagem (TELES, 2018, p. 163).

O pai continuava mandando a menina para escola com o auxílio da mãe dele que havia vindo de longe neste momento difícil. Após este período apoiado pela mãe, o pai continuou a árdua tarefa de assumir os cuidados da criança sozinho. Uma das professoras ressalta:

- *“Em outras épocas, teria dado para a mãe dele levar embora”.*

E a outra:

- *“Ele está tentando e até se sai bem às vezes, mas homem não sabe muito dessas coisas, outro dia mandou a menina de blusa de frio, sem camiseta por baixo e não colocou nenhuma troca na mochila, mas mandamos uma lista para ele do que deve ter na mochila, explicando o que se põe na mochila no frio e no calor. Agora mandamos no início da semana na agenda dela uma lista dia por dia e também como ele deve vesti-la no final de semana, assim eles podem permanecer juntos e superar isso que aconteceu”.*

Caso a mãe tivesse ficado viúva, receberia uma receita do que deve colocar na mochila? Certamente não. As professoras revestiram-se da autoridade feminina conferida “naturalmente” a elas naquilo que diz respeito às crianças pequenas para prescrever ao pai uma receita de mochila semanal com indicação diária. Posologia, modo de usar, reações adversas, quase tudo indicado.

Discutir as relações de gênero na formação das professoras/as de Educação Infantil significa considerar o espaço da Educação Infantil como lugar de confronto e convívio com as diferenças; pensar em cursos de formação para professoras/as, considerando que a maioria das profissionais é composta por mulheres (Faria, 2006); refletir nas propostas pedagógicas, considerando as características do trabalho de cuidar e educar crianças pequenas e suas relações com as características, construídas sócio e culturalmente, pelo trabalho feminino e sobretudo problematizar os valores adultocêntricos, androcêntricos e homofóbicos de nossa sociedade. Isso revela o quanto o trabalho dos profissionais da Educação Infantil é um trabalho exigente, pois envolve questões relacionadas à “habilidade de procurar soluções provisórias em contextos de dissenso; habilidade de relação e encontro com o outro, a capacidade de co-construir conhecimento com os outros (colegas, pais, crianças) e de atuar com foco na mudança” (FINCO, 2015, p. 7).

Lembrei-me de uma das conversas de pós-graduação que tive no Mestrado com um dos professores do programa e seu relato indignado, foi levar seu filho ao médico e saiu de lá com uma receita de como preparar o achocolatado da criança, como se não fosse capaz de fazê-lo por si só. Gostaria de ter tido algum contato com o pai da mochila e de fato saber se ele estava feliz com isso ou se receber a lista das professoras sem se manifestar era só uma forma de não discutir o assunto, ou talvez não se importava, a questão ficou somente comigo por falta de tempo e de coragem em fuçar em algo tão íntimo,

além do que apesar de curiosa para ampliar o tema, não era possível abarcá-lo no escopo deste estudo. Digo isto, no sentido de que não apenas na creche, as crianças bem pequenas e bebês tem tido suas vivências e experiências construtoras de uma concepção do gênero também a partir de suas famílias e dos espaços que frequentam.

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural (SÃO PAULO, 2015, p. 11).

Talvez, essas mesmas professoras ainda não tenham se dado conta da necessidade de se estabelecer nas creches um olhar que busca desconstruir estereótipos e normatizações de comportamentos entre homens/meninos e mulheres/meninas para provocar deslocamentos de sentidos, transformações e criações de novas narrativas (FINCO e SILVA, 2015). Nesse sentido, relacionar gênero e políticas públicas para o currículo da primeira infância permite tornar visível que a formação d@ professor@ de Educação Infantil, passa necessariamente pelo desafio de fazer com que aquilo que ora se encontra nomeado, ora escondido ou rejeitado na legislação, de alguma forma, cheguem às práticas educativas e possam contribuir para que meninas e meninos não sejam interditados em suas vivências, como aponta o Documento “Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista”:

Revisitar concepções educacionais que assegurem os direitos do desenvolvimento pleno dos **bebês** e crianças constituídas ao longo das últimas décadas, construir consensos, afinando o diálogo sobre o que é fundamental para a garantia de que **meninos e meninas** possam usufruir de um serviço educacional para a primeira infância que os apoiem no exercício de uma cidadania feliz e plena, independente da condição socioeconômica e da diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, **de gênero**<sup>94</sup>, sejam eles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação é a contribuição que este documento pretende deixar como legado

---

<sup>94</sup> Grifo meu

a Educação Infantil da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, p.3).

O fato de reconhecer a diferença – e hierarquizá-la – transformando-a em desigualdade que torna isso um ato social. O gênero constitui um dos primeiros fatores de classificação dos seres humanos, mesmo antes do nascimento já somos categorizados atendendo exclusivamente aos critérios biológicos.

#### **4.9 – “O Pai é muito carinhoso sempre faz todas as vontades dela, é filha única! ”. Será?**

Alice do Minigrupo, já está na creche desde o ano anterior. O episódio acontece depois de algum tempo da pesquisa<sup>95</sup>. Alice é uma criança bem pequena. Tem quase três anos e tem outros oito colegas em sala.

Logo pela manhã a mãe que vai levar a menininha à creche, conta para as professoras que Alice ganhou um gato recentemente e que não quer se separar dele, vive com ele debaixo do braço, tem nele um grande companheiro. Alice pediu à mãe que a deixasse em casa com o felino e por isso não a levasse para a escola. A mãe disse a ela que precisava trabalhar e que teria muito tempo para brincar com seu bichano após o tempo na creche. Por certo, a menininha não se conformou muito, como dona de dois gatos (de fato não sei se a expressão dona cabe para gatos, quem os tem sabe bem do que estou falando!) que sou, sei o quanto são persuasivos. Por fim, diz que ela veio para a creche a contragosto e supostamente a pensar no animal. A mãe terminou o relato para as professoras e foi embora.

Desta forma, na medida em que se procura dar conta das experiências reais vivenciadas por mulheres e meninas, depende da forma em que se pode incorporar e desenvolver o gênero como categoria de análise, inscrevendo e alargando as assertivas tradicionais da História. Scott analiticamente coloca que:

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O

---

<sup>95</sup>Observações do caderno de campo com notas do observador: data 29 de agosto de 2016.

gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades (SCOTT, 1995, p. 73).

Alice passou a manhã a arranjar maneiras para ir para casa, a dor foi na barriga, depois na cabeça, e também no pé e por fim não estava aguentando de dor no cabelo. Alice não se cansara de pedir para que as professoras chamassem o pai a vir buscá-la, tinha que ser o pai. As professoras atentas e observadoras, na última tentativa em que as dores no cabelo estavam aumentando a ponto da menininha que já não aguentara de tanta dor argumentando que só seu pai acreditaria em suas dores, foi cativada em conversa pelas educadoras quando perguntada pelo seu gato, como ele era, como estava, como se chamava. Alice tagarelando se vangloriava do gato e de suas peraltices com ele. Era gato para lá e gato para cá. A dor no cabelo já diminuía bastante. O episódio nos dá pistas para compreender a maneira como Alice percebe o seu papel e o de cada um de seus pais, no jogo social, considerando o que aponta Bondioli (2004):

[...] a criança se socializa participando de diferentes jogos sociais que caracterizam os contextos e as situações em que se encontra envolvida. É através da participação no jogo social que a criança aprende suas regras, as variantes e as fixas, os aspectos importantes e os irrelevantes. A criança de fato aprende as normas que regulam o jogo da interação no próprio ato do qual participa (BONDIOLLI, 2004, p. 126).

Mas esse jogo social que enreda esta família de Alice e a creche, seria um jogo só dessa família? Que aspectos envolvem a questão de maneira mais ampla? Só Alice está a jogá-lo, ao utilizar-se de uma dor no cabelo que pode até parecer irrelevante, mas que assume ares de um problema maior? O pai que seria o único a buscar a filha, mesmo sabendo da importância da creche para a manutenção do trabalho extradomiciliar da mãe, não estaria colocando no jogo as questões relativas ao gênero feminino? As professoras que tentam conformar Alice a oferecer-lhe uma conversa sobre o assunto e mais brinquedos para que se ocupasse e não ficasse a pensar no tal gato, não estariam percebendo as questões em que um pai tenta de maneira sutil, utilizar a menina pequena para

forçar a mãe a deixar um trabalho fora de casa e estariam estabelecendo uma relação de ainda que momentânea de sororidade<sup>96</sup> com a mãe?

Parece obvio, mas é necessário dizer que família e escola representam micro sistemas onde relações interpessoais configuram um jogo de expectativas recíprocas e assim:

[...] trata-se, além disso, de ambientes entre os quais acontecem “transições ecológicas”, isto é, momentos de passagem, nos quais o indivíduo em desenvolvimento vivencia novas modalidades de interação sócia, entra em contato com novas figuras, adapta-se as novas regras de comportamento e convivência fazendo um esforço para tornar contínuas e coerentes as solicitações provenientes dos dois contextos (BONDIOLLI, 2004, p. 128)

As professoras comentam comigo que a menina se sentia mais protegida com o pai, mas de fato, que acreditavam que ela preferisse o pai por isso.

“ \_ O Pai é muito carinhoso sempre faz todas as vontades dela, é filha única! ” Disse uma das professoras.

Começa um momento de livre interação<sup>97</sup> e brincadeira nos cantos da sala. Alice vai para lá com objetos de cozinha e fica a brincar. Aproximei-me da menininha, mas não quis tocar no assunto do gato e nem de sua dor no cabelo, afinal era assunto sério para ela. Ela me deu uma panela plástica azul e começou a mexer com uma pequena colher. Talvez já estivesse conformada. Tinha que esperar à tarde para ver seu gato.

Sendo assim, o modo como @s bebês e crianças bem pequenas se constituem na relação com @ outr@ apropriando-se de formas culturais para observar o mundo social que as rodeia e indagam sobre ele, levantam hipóteses e criam modos próprios de intervir e de ressignificar aquilo que veem, sentem e percebem:

---

<sup>96</sup>Do ponto de vista do feminismo, a sororidade consiste no não julgamento prévio entre as próprias mulheres que, na maioria das vezes, ajudam a fortalecer estereótipos preconceituosos criados por uma sociedade machista e patriarcal. Ainda que isso não possa ser afirmado em contínuo, ao passo em que em outros momentos já citados isso já não se expressou, pelo contrário.

<sup>97</sup>Experiências cujo planejamento e gestão são realizados pelas crianças, em situações que se configuram como tempo de livre escolha pelo brincar ou outra vivência que interesse às crianças (SÃO PAULO, 2015, p. 50).

Os **bebês** e as crianças pequenas aprendem e se sociabilizam, se apropriam e recriam práticas sociais, conforme interação com diferentes parceiros nas ações e rituais de cuidados pessoais e com o ambiente da escola, nas explorações de objetos e elementos da natureza, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada, no reconhecimento das ações dos parceiros, nas conversas que com eles e elas estabelecem, nas brincadeiras de faz de conta e nos contatos com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Todas essas situações, além de outras, são formas de significar o mundo, de compreender o que está ao redor, além de brincar como possibilidade de construir cultura (BRASIL, 2017, p.56).

Procurei perguntar a uma das professoras o que pensava sobre o ocorrido, ela me disse sem muitas delongas que isso era normal.

*“\_ As crianças às vezes fazem manha para ir para casa, mas as mães precisam trabalhar. O pai dela vem, mas leva a menina no serviço da mãe que trabalha numa loja. ”- disse a professora.*

Como já citado, num universo predominantemente feminino, como o é o da creche observada, de modo algum significa que as relações observadas excluem os elementos masculinos presentes nestas relações. Em muitas oportunidades pode-se observar o quanto as características entendidas como relacionadas ao universo masculino e feminino serviram para hierarquizar as relações nos espaços escolares da creche.

Na análise de tais assertivas é preciso considerar que a dinâmica de poder entre os gêneros é muitas vezes, plena de sutilezas, insinuante, e exercida com discrição, quase imperceptível.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2007, p. 59).



O episódio que fecha esse capítulo traz a história de Alice e a maneira como ela percebe os modos de se relacionar com o pai e com a mãe para obter aquilo que deseja: ir para casa ficar com o gato. Alice certamente compreende que a dor no cabelo é capaz de comover o pai, mas não a mãe que necessita da creche para ir trabalhar. O modo como Alice compreende a relação que estabelece com o pai e o fato de que somente o pai a levaria para casa, junto de seu gato, deixa transparecer aquilo que quase sempre passa despercebido e silenciado. Alice sabe, a seu modo, que gênero pode reger algumas relações e aquilo que já tratamos aqui antes a respeito das expectativas de gênero perpassa também o mundo das crianças muito pequenas. Finco (2018, p. 216) aponta para o fato de que,

As modernas sociedades ocidentais fixaram as características “básicas” da masculinidade e da feminilidade a partir dos aspectos biológicos. A normalização da dicotomia homens versus mulheres acabou por fundar a forma de pensamento segundo a qual há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino: há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções que são entendidas como adequadas, “naturais” e apropriadas para as mulheres ou para os homens, sendo características percebidas como uma extensão da “natureza” de cada sexo.

Mas, ora, se não há direcionamento, orientação ou normatização para essas as questões nas políticas públicas voltadas a primeira infância, certamente a formação inicial e a continuada de suas professoras balizada pelos órgãos diretivos não contemplarão tais aspectos a menos que seja uma iniciativa institucional ou pessoal por escolha das pessoas daquele lugar, o que não inclui todas as creches, certamente essa pessoalidade para tratar das questões de gênero relacionadas ao currículo e as práticas escolares carrega em si para os profissionais da educação um peso muito maior, ao passo em que passam a defender pontos de vista sem a devida chancela institucional. Certamente, pude perceber em mais de um momento de formação a temática sendo abordada na creche, textos foram lidos, vídeos foram indicados, cuidados com materiais foram pensados e repensados, e ainda assim tantos aspectos ficaram de fora. E assim,

Considerar que práticas culturais do território é base para as experiências de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, para tanto, é necessário promover acesso à cultura que acontece fora das Unidades Educacionais, assim como as histórias de vida de bebês e crianças devem ser ouvidas e tematizadas nas Unidades Educacionais (SÃO PAULO, 2015, p. 53).

O fato é de que a questão não é só pedagógica, considerando que fosse possível a existência de uma Pedagogia supostamente neutra. As concepções de políticas públicas para a infância são indissociáveis daquilo que ocorre com as crianças em creches e com as suas professoras, mas, por vezes, dá-se a entender que estão ao largo dos contextos, social, cultural, histórico e econômico em que estão inseridos.

Ao observar o modo como as professoras percebem ou não nas situações específicas de interação e brincadeira entre as crianças, o que estava em jogo, não se pretende responsabilizá-las ou culpá-las, mas antes, compreender e apontar que uma legislação frágil na concepção sociológica de consideração do gênero como vimos, não pode dar conta de abarcar as tensões cotidianas que se desdobram em pequenas histórias, nas paredes pintadas, nas coisas que estão penduradas na sala ou nas paredes da escola, naquilo que os adultos falam, nas temáticas escolhidas pela Coordenação Pedagógica para a formação das professoras, na relação que se estabelece com os pais e as mães das crianças, na organização dos espaços, nas atividades e nas interações e brincadeiras que os bebês vivenciam em suas experiências na creche.

Bebês e crianças têm direito a ser considerados seres inteiros, que precisam aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, por meio de uma pedagogia que incentive a investigação e a abordagem da realidade de forma não compartimentada (SÃO PAULO, 2015, p. 53).

O que vale dizer que o pretendido no currículo de qualquer escola que seja e no planejamento de tod@ e qualquer professor@ é que persista e resista à ideia de que as questões de gênero precisam ser problematizadas como constructos sociais que são e, portanto, produto da atividade humana em sua

relação com o outro, diverso de si, mas merecedor do mesmo respeito em sua diversidade e dignidade humana.

### **De conclusões ou nem tanto: Amarrando as pontas...**

A análise dos documentos carrega em si a ideia de que se os órgãos diretivos dos sistemas de ensinos, sejam eles ou nacionais ou os locais, e aqui especificamente o de São Paulo, onde se encontra a creche observada, não tiverem como diretriz e normatização o trabalho com as questões de gênero entendidas desde a creche, com os bebês e as crianças pequenas, de certo suas professoras não poderão, a não ser de forma individualizada e por escolha própria, obter instrumentos que as permitam ler as entrelinhas que se inscrevem nas histórias de Alice com seu pai, nos cartazes e desenhos no pátio, nas brincadeiras.

Desta forma recupero os objetivos gerais desta tese: Analisar e discutir as políticas públicas que normatizam e orientam os currículos escolares para os bebês e crianças bem pequenas, como forma de compreender de que maneira balizam os espaços escolares e as formações de seus professor@s para as questões que envolvem o gênero; Revelar e compreender de que maneira os bebês e as crianças pequenas tem sido considerado nas formulações das políticas públicas, em especial naquelas de norteiam o currículo escolar para essa faixa etária; Contribuir para a reflexão e consideração no que se refere à inclusão e abordagem das questões que se relacionam ao conceito gênero nessas políticas; Correlacionar as políticas para a primeira infância com a prática pedagógica de professores/as no espaço da creche; Observar se nas políticas públicas para a primeira infância os bebês e crianças bem pequenas são considerados como pessoas que compreendem e interagem entre si de acordo com gênero. E os mais específicos: Identificar se o gênero dá sentido à organização das instituições de educação infantil, em especial à organização da creche observada; Atentar para as interações e brincadeiras dos bebês e das crianças bem pequenas no contexto da creche observando o que se refere às expectativas de gênero; Perceber as estratégias sofisticadas também nos bebês e nas crianças bem pequenas para a resolução de conflitos que envolvam o gênero.

Bonecas que ganham superpoderes e carrinhos que se transformam em velozes ambulâncias, as mochilas cor-de-rosa enfileiradas, as atividades de culinária que causam incomodo, os materiais escolares “adequados” à meninas e aos meninos, as percepções binárias de gênero que perpassam as conversas e as formações e outras tantas que possam surgir cotidianamente, não se encontram nomeadas nas políticas orientadoras do currículo para as crianças pequenas e bebês, mas ora, se até mesmo os bebês modelam ativamente a vida das pessoas à sua volta, contribuindo para a constituição de seus mundos sociais, certamente deve haver uma lição para nós, como analistas que buscamos a compreensão da vida social em geral. Investigar a maneira pela qual os bebês estão enredados na vida de seus parentes e em instituições mais amplas – tanto locais como globais – também deve produzir um registro significativo na questão da “estrutura”. Se prestarmos suficiente atenção às ideologias nativas relacionadas aos bebês, bem como a suas vidas cotidianas, eles poderiam nos guiar em direção à avaliação equilibrada de estrutura e de agência que tantos entre nós buscamos (GOTTLIEB, 2009, p.327).

As políticas públicas para a educação infantil que incluem o gênero são parte de um capítulo recente e em construção na história da educação no Brasil. Há ainda muito o que se refletir sobre o significado dessa lacuna persistente no que se refere a educação das crianças na creche. Processo que implica considerar as crianças também como atores no cenário político, capazes e potentes, vivenciando as experiências de gênero, e que desde bem pequenas, passam a diferenciar os atributos ditos femininos e masculino. Se pudermos considerar que as políticas públicas para o gênero na primeira infância representam um tímido avanço é necessário pensar, também em propostas dentro da creche que problematizem as vivências diferenciadas de meninas e meninos em seu cotidiano. Cotidiano que ainda carrega em suas práticas pedagógicas, espaços, lugares, configurações profissionais, os aspectos que evidenciam desigualdades de gênero que precisam ser superadas.

O que se pode perceber ao analisar as políticas públicas que norteiam o currículo da primeira infância, é a existência de uma lacuna caracterizada pela ausência de propostas para a inclusão do gênero na creche. Destaco aqui a ausência de uma política pública para o gênero que tenha como foco as

especificidades das crianças bem pequenas e dos bebês. Como aponta Finco (2015, p. 12):

As lacunas nas políticas voltam nossa atenção ao fato de que “as crianças são eminentemente parte da sociedade e do mundo” (Qvortrup, 1993) e vivenciam os acontecimentos de nossa sociedade de acordo com suas especificidades, assim como os adultos, jovens e idosos, vivenciando violências de gênero. Assim como são parte da sociedade, todos os eventos, grandes e pequenos, terão procedimentos relacionados às crianças, e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e debates acerca de qualquer questão social maior.

Desta forma podemos pensar que muito embora os documentos e políticas nacionais tenham timidamente caminhado e avançado na inclusão de uma perspectiva de gênero no currículo para a primeira infância, os documentos da cidade de São Paulo deram passos mais largos na mesma direção, pelo menos até agora. Se esses documentos têm caminhado nesta direção, porque as práticas pedagógicas observadas revelaram alguns momentos de permanência de estereótipos de gênero, por vezes apresentaram às crianças expectativas binárias de gênero, e ainda trouxeram certo determinismo biológico em algumas interações e brincadeiras? Há que pensar sobre as culturas escolares e sua autonomia, ainda que relativa, de forma a considerar que apesar das propostas curriculares contidas nos documentos, ainda resistem, para o bem e para o mal, para manter ou para subverter uma ordem proposta e apresentada ora mais, ora menos conservadora:

A construção de políticas educacionais na perspectiva de gênero para infância é um desafio. No Brasil as crianças não são examinadas em detalhe, quando se trata de questões de políticas públicas de educação e gênero. Nas escolas, as relações de gênero também têm pouca relevância entre os educadores e os currículos dos cursos de formação de professores/as. Considerando essas características, o olhar sobre as políticas públicas, nacionais e internacionais, voltadas para educação e gênero, indica o progresso e as limitações da aplicação prática dos princípios que assegurem o reconhecimento de novos valores ligados à masculinidade e feminilidade no campo da Educação Infantil (FINCO, 2015, p.4).

Desta maneira é possível dizer que em grande parte dos documentos e propostas pedagógicas, os conhecimentos a respeito da educação das crianças maiores, são privilegiados em detrimento das singularidades das crianças de zero a três anos, e especialmente em relação aos bebês, que ficaram subsumidos às compreensões que se tem sobre as crianças mais velhas. Muito embora, os bebês estejam cada vez mais presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas documentadas ou vivenciadas, ainda os mantêm apenas sob o espectro das crianças maiores, as quais consideram capazes. Os documentos mais recentes têm aos poucos ampliado e nomeado os bebês e as crianças bem pequenas, mas o que ainda parece permanecer na cultura escolar é a necessidade de preparo para etapas posteriores de educação, ou ainda, de que os bebês e as crianças pequenas não estão de todo aptos para determinadas abordagens, principalmente quando se refere ao gênero.

Ao observá-los a partir das informações acerca de seus mundos sociais que me permitiram e me permitem acessar transparecem as maneiras muito variadas que eles/elas estão continuamente a negociar para as suas posições sociais no grupo, para a organização de suas brincadeiras, para o estabelecimento de regras entre seus pares, e de que maneira confirmam, mantêm, exploram e confrontam seus posicionamentos numa complexa rede de significações para o gênero, muito embora e apesar da legislação esvaziada que colabora na manutenção e engessamento de certas práticas pedagógicas por uma cultura escolar que cristaliza estereótipos e expectativas de gênero.

O que significa dizer que, ao observar as relações estabelecidas entre os pequeninos na creche, o modo como se organizam os espaços, o currículo e a maneira como as professoras lidam com isso, é possível apreender que mesmo tão pequenos estão tecendo suas maneiras de interpretar e transitar entre as fronteiras do gênero. Dito desta maneira, para nós pesquisadores/as da infância, uma premissa se faz necessária: se insistirmos na abordagem da questão da agência das crianças em uma perspectiva outra que não seja aquela que a coloca em termos relacionais à adultez, correremos o risco de colocar esta mesma infância, a qual pretendemos dar visibilidade, sob a mira de holofotes tão potentes e artificiais que possivelmente causaremos um outro tipo de invisibilidade, aquela que se dá pelo excesso de luz, pela cegueira momentânea do isolamento da infância daquele contexto social em que está inserida.

Para não correr o risco de não me fazer clara neste ponto, insisto que se trata de não colocar o peso de uma originalidade de um pensamento, opinião ou posicionamento, coisa desejada pela ótica do adulto, nos ombros das crianças, ou como legado da infância, mas sim de compreender o que estas crianças estão realizando, como estão vivendo suas vidas e se relacionando com as outras, com os adultos e com o mundo, a partir das possibilidades que lhe são oferecidas nas micros, mas também nas macroestruturas de poder. Desta forma, examinar apenas do ponto de vista da regularidade imposta pela legislação no sistema educacional ou institucional significa aquilo que aponta Viñao-Frago (2007, p.85) “a fixação exclusiva ou quase exclusiva, nas continuidades e persistências, pode fazer com que deixemos de lado as mudanças”.

Sendo assim, para compor a vivência cotidiana das crianças é preciso compreender as dimensões do ser criança, conhecer as estruturas familiares e suas culturas cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a maneira como organizamos o currículo, os espaços, os tempos e as práticas da creche num entrecruzamento daquilo que se apresenta nas políticas públicas. A articulação pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre o que está escrito e aquilo que se manifesta na cultura escolar.

Por outro lado, foi possível, nas minúcias de rotinas cotidianas, entender que a relação estabelecida entre os bebês, entre os bebês e as professoras da creche, assim como entre as próprias professoras e os outros adultos na instituição, de alguma maneira perpassam as expectativas de gênero, o que não quer dizer que não são de todo problematizadas pela escola, ora são percebidas e discutidas, ora são diluídas e naturalizadas, como descritas nas observações, neste sentido “qualquer descrição até certo grau representa escolhas e juízos - decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata das palavras” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.163).

Neste sentido, o episódio denominado “As super-bonecas e um passeio de ambulância: elementos de transformação de brinquedos e brincadeiras na relação estabelecidas entre as crianças” permite que possamos compreender que a disposição de diferentes elementos nas brincadeiras das crianças pequenas e dos bebês, quando planejados e oferecidos pelas professoras nos espaços de interação livre das crianças, constituem-se em possibilidades para que nas relações as crianças possam buscar outras tantas maneiras de

compreender como o gênero opera nas relações humanas. Como aponta o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, **gênero**, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, **incluindo bebês** e crianças (SÃO PAULO, 2015b, p.11).

Ao passo em que os bebês procuram transformar as bonecas dóceis em super-heroínas, corajosas e destemidas, e da mesma forma, quando as bonecas passeiam na ambulância, dirigida pelo menino, que transforma um passeio de carro em um grandioso e barulhento resgate, estão realizando intervenções nos jeitos de ser menino e menina na creche. Assim como nos provoca a pensar Daniela Finco (2013, p. 170)

Existem diferenças na forma como estão sendo educados meninos e meninas em creches e pré-escolas? O que é imposto para meninas e meninos que vivem em um ambiente coletivo e público da educação infantil? Dentre aquilo que lhes é imposto, o que meninas e meninos estão produzindo, questionando e contrariando? Quais os sentimentos causados, quando um menino pede uma boneca, usa batom ou veste um vestido de noiva? Como é vista aquela menina que não tem preferência pelo cor-de-rosa, possui os meninos como seus melhores amigos e vive jogando futebol? Quais práticas pedagógicas estão sendo tomadas em relação àquelas crianças que contrariam as expectativas determinadas para cada sexo? Como estão sendo rotulados meninos e meninas que contrariam as expectativas dos adultos e que fogem aos padrões de comportamento considerados “típicos” para o seu sexo? Em quais saberes e construtos se baseiam essas práticas? Quais são as estratégias de resistência aos poderes arbitrários impostos pelas/os professoras/res? Como esses meninos e meninas constroem seus valores, suas regras, suas identidades de gênero diante dessa relação com as/os professoras/es?

Diante disso, é preciso evidenciar que no espaço da escola se reforçam as desiguais divisões sociais, ainda que nem todas às vezes isso esteja explicitamente colocado, os valores que são transmitidos de maneira oculta, ou



aqueles que são silenciados também colaboram para a manutenção de determinadas configurações sociais, sejam elas de classe, gênero ou geracional. No entanto, apesar de todos estes apontamentos em relação às funções da escola, aqui trata-se de tornar visível a criança dentro da instituição de acordo com aquilo que o que aponta Jens Qvortrup (2014, p. 31):

Na modernidade as crianças são invisíveis no espaço público porque foram colocadas à margem dele, em parte devido à nova, e agora bastante consciente, definição da criança como pessoa cujas competências e capacidades estão em compasso de espera.

Uma abordagem necessariamente centrada na equidade poderia direcionar soluções precisamente para as crianças, em especial aquelas que têm sido mais difícil de alcançar no planejamento urbano, as mais pequenas. Equilibrar uma estrutura mais ampla de referências para o desenvolvimento urbano, que ouse acomodar crianças de todas as idades, que ao mesmo tempo reduza sua exposição a riscos, e ainda assim leve em conta todas as suas necessidades – de bebês a adolescentes, incluindo crianças com deficiência, aquelas que não frequentam a escola, e que também consiga atingir o estatuto social da participação no uso e no planejamento das cidades torna-se um imenso desafio.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDET, 2007, p. 247).

O que significa dizer que os bebês e as crianças bem pequenas, apesar de toda a invisibilidade e do ilhamento<sup>98</sup> que se lhes impõe ou muito generosamente diria que na discreta analítica que por vezes se faz sobre suas

---

<sup>98</sup>A palavra ilhamento aqui trata-se de um neologismo.

vidas e vivências, estão na cidade, na creche, interpretando o mundo entre constructos, possibilitando fluidez e reconstrução entre tantos e rígidos conceitos do mundo adulto alguns palmos acima de suas interações.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Os dados obtidos a partir da observação e da inserção na creche, lugar onde pude encontrar os bebês e as crianças bem pequenas em vivência coletiva na cidade permite dizer que, de certa maneira, que buscam em seus convívios diários e em suas reinterpretações do mundo dominante do adulto, a sua maneira, reproduzir alguns arranjos de gêneros que percebem reger as relações humanas, assim como buscam por vezes arranjar espaços, entre os tornozelos de seus adultos cuidadores/as, sejam professoras, funcionários da escola e até da pesquisadora, para reorganizar algumas hierarquias de gênero construídas e compostas no cotidiano.

Torna-se necessário salientar, portanto que, estas não são, ainda, políticas públicas que reconheçam os bebês como participantes ativos da sociedade generificada em que estamos inseridos, movimentando e ressignificando os modos de ser homem, mulher ou mais neste mundo. Compreendendo que a maneira pela qual a infância ocupa a arena das negociações das políticas públicas, incluindo aí também, mas não somente, os marcos legais, é crucial para a posição que ocupa.

Desta forma, a análise das políticas públicas para a educação infantil pode permitir que venhamos a enxergar quais as relações feminilizadas e masculinizadas tem sido ensejada nas instituições escolares para a pequena infância, sejam elas na divisão sexual do trabalho, seja na organização destas instituições, nas práticas escolares, nos componentes curriculares ou na

organização dos tempos e espaços institucionais para as crianças bem pequenas.

Muito embora os documentos comecem a apontar transformações e reações aos modos binários de existência, é preciso considerar mais um fator nesta equação, são @s professorxs que controlam os tempos, os espaços, materiais e a organização das aprendizagens das crianças e assim, por vezes, acabam incorrendo na manutenção de algumas práticas e ações que são responsáveis pela manutenção de uma abordagem fundamentalmente moralizadora. Mesmo com as mudanças pedagógicas implementadas nos últimos anos, as escolas, de certa forma, paradoxalmente, ao passo em que provocam e indicam algumas transformações, também conservam uma lógica específica de socialização, mantendo aquilo que se encontra encorpado pelo gênero, na dualidade de cores, nos brinquedos adequados ao gênero biológico, nas brincadeiras mais rápidas e mais aventureiras para uns, nas mais dóceis e meigas para outras, nos cabelos considerados adequados, nos cabides de flor e de carrinho, nas motocicletas para os meninos e nas casinhas para as meninas. Ainda que a legislação do município de São Paulo, aponte para uma avaliação intrínseca na instituição em que se deva observar se

As educadoras e educadores refletem sobre falas e atitudes infantis que transmitem preconceitos de raça, cultura, **gênero**, religião ou classe social de forma a problematizá-las e propor ações promotoras de igualdade? (SÃO PAULO, 2016, p.35).

São esses mesmos bebês invisíveis para o gênero nas documentações, e por vezes também para suas professoras, que percebem as paredes, as coisas, as falas e os lugares generificados nas creches, não só percebem como transitam entre esses significados, ora compreendendo, ora imitando e ora também engatinhando por novos espaços e novas significações para as questões que envolvem o gênero. E desta maneira transitam em uma fronteira de gênero buscando novas configurações que até então passavam e ainda passam despercebidas ou ignoradas pelos adultos, e ao engatinhar borram com seus joelhos as certezas trilhadas de um caminho binário.

*Éramos as pessoas que não estavam nos jornais. Vivíamos nos espaços brancos não preenchidos nas margens da matéria impressa. Isso nos dava mais liberdade. Vivíamos nas lacunas entre as matérias.*

(Margareth Atwood, 2006, p.71) <sup>99</sup>

---

<sup>61</sup> O trecho foi retirado da obra *“The handmaid's tale”* traduzido no Brasil como conto da Aia. No romance distópico escrito em 1985, Margareth Atwood explora o tema da subjugação feminina num futuro próximo após a derrocada dos Estados Unidos e o estabelecimento de uma nova república, fundamentalista, militarizada e baseada na divisão por sexos, a República de Gileade, que em nome da ordem mantém as mulheres presas e dominadas para fins reprodutivos. A fala é de Offred, serva de Fred um alto comandante da República, que descreve em suas angústias a estrutura da sociedade de Gileade, incluindo as diferentes classes de mulheres e suas vidas circunscritas na nova teocracia cristã.

## **APÊNDICE: Sejamos àgua!**

Não pude resistir à Margareth Atwood. Vulgo Grace e o Conto da Aia, não me saem da cabeça. No primeiro, dois assassinatos, dois 'culpados', os dois recebem a pena, apenas um deles é condenado à morte por execução. O homem. Grace Marks recebeu clemência do júri, ganhou sua simpatia, fez exatamente aquilo que se esperava da jovem e meiga governanta irlandesa, utilizou-se do gênero performático para refugiar-se da lei patriarcal dentro dela mesma, provando uma aderência tencionada a sociedade canadense colonial do séc. XIX, esguiamente esquivou-se da morte. Empregou os princípios do patriarcado numa negação dele mesmo. Acoimou-se enquanto solicitava proteção de um julgamento mais social do que de Estado, que não podia condenar uma jovem tão doce, mas que não negava ter trucidado duas vítimas, uma delas grávida. Resistiu de dentro. Entre o encarceramento e o manicômio provincial em Toronto, Marks livra-se do flagelo em 30 anos de reclusão.

Offred também se vê envolvida e sufocada pelas determinações biológicas que se lhe impõem a partir do seu gênero em O conto da Aia, uma ficção distópica em um futuro, talvez distante, em que o aquecimento global e as mudanças climáticas tornam grande parte da população infértil, talvez não diste muito da não-ficção. Gênero se torna ainda binário, ainda mais biológico e determinístico. Mulher como Gênero reprodutivo. Mulheres agora são propriedades do Estado, com finalidade de preservação dos humanos. Desejos, orientações sexuais, o caráter performático do gênero é aniquilado. O sexo biológico impera. Homens de 'bem' aniquilam o Congresso Norte Americano, dissolvem a Constituição, acabam com o Poder Judiciário em nome da preservação da ordem, rasgam a Declaração dos Direitos Humanos, destituem as mulheres de todos os seus direitos civis. Instauram uma teocracia cristã baseada no Antigo Testamento, reorganizam a sociedade por casais e transformam liberdade em utopia. Mulheres que ainda são férteis devem seguir o imperativo da espécie: a obrigação natural de gerar filhos de acordo com sua predestinação biológica, as outras são descartadas. Homens gays devem reverter suas orientações sexuais e desejos, sob pena de serem considerados traidores da espécie humana: devem constituir família não podendo se furtar da função ontológica de seu sexo biológico. As poucas mulheres férteis se tornaram

escravas de homens ricos, servem da procriação até o nascimento do bebê, depois são recolocadas no início do ciclo. Não aceitar este destino natural, leva à morte, à mutilação do corpo ou às colônias distantes de onde não se tem notícia. As aias devem se vestir da mesma maneira, uma longa túnica acarminada e uma longa viseira que as impede de ver e serem vistas. Todas invariavelmente idênticas. Offred arranja espaço em meio ao caos e pensamentos suicidas para o desejo, descobre o prazer e resiste, ao mesmo tempo em que contorna. Nem a Toronto do século XIX e nem a futurística República de Gileade, não são aqui, nem no espaço e nem no tempo, ainda bem que isto não é aqui. Ainda bem que não estamos em uma nova era em que meninos vestem azul e meninas vestem rosa<sup>100</sup>. Porque as coisas grandes começam assim, pequenas. Ainda bem que não aqui. Mas sejamos água!

---

<sup>100</sup>Frase de Damares Alves, Ministra-Pastora do recém-criado Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos em <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>, que em seu discurso de posse ainda proclamou “Menino será príncipe e menina será princesa em <https://oglobo.globo.com/sociedade/menina-sera-princesa-menino-principe-diz-ministra-da-mulher-familia-direitos-humanos-23341446>.”

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; WASKOP, G. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46, dec. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134> Acesso em: 27 dez. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>.

ABBOTT, P.; TYLER, M.; WALLACE, C. **An introduction to sociology: Feminist perspectives**. Routledge, 2006.

ACORDO Queerográfico. e-cadernos ces. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1539>> . Acesso em: 26 set. 2016.

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AGIER, M. **Encontros Etnográficos**: interação, contexto, comparação. São Paulo: Editora UNESP/UFAL, 2015.

ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In L. R. Castro (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

ALDERSON, P. Children as Researchers. The Effects of Participation Rights on Research Methodology. *Research with children: Perspectives and practices*, p. 241, 2000.

\_\_\_\_\_. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.

ALVARENGA, C. F.; VIANNA, C. P. Gênero como uma dimensão de qualidade: Uma análise dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista. **Anais Eletrônicos**, 2017.

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1991.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin e as ciências humanas. Rio de Janeiro: Musa, 2001.

ANDRADE, M. **Contos Novos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.

ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: Para quê, para quem e por quê?** 2ª ed. Campinas: Alínea, 2008.

ANJOS, C. I. **Tatear e desvendar**: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. UFAL, Tese (Doutorado em Educação), 271f. – Área de concentração: Tecnologias Digitais da Informação (TDIC), Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2015.

ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata. **Cadernos de Pesquisa- FCC**, n 113, p.167-184, julho, 2001.

ARELARO, L. R. G. **Financiamento e qualidade da educação brasileira**: algumas reflexões sobre o documento “Balanço do primeiro ano do FUNDEF - Relatório MEC”. Financiamento da educação básica. Campinas: Autores Associados, 1999.

ARELARO, L. R. G. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à emenda constitucional 14/96. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000.

ARELARO, L. R. G. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Ana Lucia Goulart de Faria, Suely Amaral Mello (Org.). Campinas, SP: Autores associados, 2005.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ARIÉS, P. A família e a cidade. In: VELHO, G. F. S. (Org.). **Família, Psicologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

ATWOOD. M. **O conto da Aia**. Rocco, 2006.

AUFOP. La escuela pública: su importancia y su sentido. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, p. 15, 2016.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. Martins Fontes, São Paulo, 2008.



BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BARBOSA, M. C. S; FOCHI, P. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. **IX ANPED SUL**, 2012, p. 1-13, 2012.

BARBOSA, M.C.S. et al. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11, dec. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>>. Acesso em: 27 dez. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>.

BARROS, M. **Poeminha em língua de brincar**. São Paulo: Editora Record, 2007.

\_\_\_\_\_. Poesia: O delírio do verbo. In: **O livro das ignoranças**. São Paulo: Editora Record, 2011.

BOWE, R.; BALL, S.J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. de Sérgio Milliet. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

\_\_\_\_\_. **A força da idade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Zahar, 2007.

BEDEL, E.F. Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. **Journal of Education and Training Studies**, v. 4, n. 1, p. 142-149, 2015.

BENJAMIN, W. Teoria do conhecimento, teoria do progresso. In: BENJAMIN, W. **Passagens**: Organização da edição brasileira de Willi Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BITTENCOURT, S. M. A contribuição de teóricas feministas para o estudo de gênero. **Revista Artemis**, Vol. XVI, n.1, ago. dez, 2013, p. 178-185.

BLANCHOT, M. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

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

BONDIOLI, A. **O Tempo no Cotidiano Infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, A. Os modos de educar. In: BECCHI, E. et al. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 36-41.

BONDIOLI, A; SAVIO, D. (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembrança dos velhos. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação: Relatório de Avaliação.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 05 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de Pesquisa: contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.** Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.** Brasília, 2009b.

BRASIL. Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM). **DIEESE-PR. Anuário das Mulheres Brasileiras.** Brasília (DF), 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193 de 2016.** Consulta Pública. Brasília (DF), 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC/SEB, 2017.

BRECHT, B. O voo de Lindbergh. In: **Teatro completo.** vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BREDA, B. **É a escola o lugar da infância?** Um estudo sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BRESCIANI, S. Introdução. In: PERROT, M. **Os excluídos da história: mulheres, operários e prisioneiros**. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABID, S.; CORNELL, D. (Org.): **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

CAMPBELL, S. et al. Spaces for gender equity in Australian early childhood education in/between discourses of human capital and feminism. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 42, n. 3, p. 54, 2017.

CAMPOS T., G. ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014.

CAMPOS, M. M. A Questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 71, n. 169, p. 212-231, jul. /dez.1990.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CAMPOS, M. M. et al. Fúlvia Rosemberg (1942-2014). **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 760-775, 2014.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, v. 106, p. 117-127, 1999.

CANAVIEIRA, F. O. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. |G.; AQUINO, L. M. L. (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CANAVIEIRA, F. O. BARBOSA, M. C. S. Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. **Zero- a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 361-378, 2017.

CARVALHO, M. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 11, 1994.

CARVALHO, M. P. (Org.) **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Gender concept in the school day-to-day life. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas curriculares de Educação Infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, 2016.

CASTELLO, J. Inventário das sombras. Editora Record, 1999

CASTRO, L. R. de. Da invisibilização à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil** – entre o feminino e o profissional. São Paulo, Cortez, 2002.

CHAPELA, L.M. Infancia, Movimiento, Currículo, Fronteras. In: **La primera infância em el espacio público**: Experiencias latino-americanas. Universidad Autonoma Metropolitana. Mexico, 2015.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

CHODOROW, N. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, M; LAMPHENE, L. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CHRISTENSEN, P. H. Children's Participation in ethnographic research: issues of power and representation. **Children & Society**. V.18, 2004, p.165-176.

CHRISTENSEN P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**. Perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

\_\_\_\_\_. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, W. **We're friends, right?:** inside kids' cultures. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

COHN, C. Antropologia da criança. Zahar, 2005.

CORTEZ, J. M. G. **Políticas do Espaço**: arquitetura, Gênero e Controle Social. São Paulo. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

COUTINHO, A. M. S. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. **Zero – a - Seis**, v. 7, n. 12, p. 19-33, 2005.

\_\_\_\_\_. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Área de concentração: Sociologia da Infância), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

\_\_\_\_\_. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTINHO, Â. S.; TOMÁS, C. A. O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, v. 4, n. 2, p. 123-132, 2018.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, v. 19, n. 3, p. 762-773, 2017.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0034-7701200000020009&lng=en&nrm=iso>  
Acesso em: 22 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-770120000020009>.

CRUZ, E. F. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. **Pro-Posições**, v. 14, n. 42, set. /dez. 2003, p. 103-117. Dossiê: Educação infantil e gênero.

\_\_\_\_\_. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 330, 2013.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. Educação e Sociedade. Campinas: **CEDES**, vol. 23, n. 80, p. 169-201, set 2002.

DA MATTA, R. **O ofício de etnólogo, ou como ter *Anthropological Blues***. Museu nacional, 1978.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DAVIS, N. Z. **Nas margens: três mulheres do século XVII**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

DEBORTOLI, J. A. O., MARTINS, M. F. A. et al. (Org.). **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELALANDE, J. **La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance**. Presses Universitaires de Rennes, 2001

DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. FILHO, M. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELALANDE, J. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantil. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DELGADO, A.C.C; MARTINS FILHO, A. J. Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 21-30, 2013.

DELGADO, A. C. C; NÖRNBERG, M. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 38, 2013.

DEL PRIORE, M. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

DEMARTINI, Z. B. F; FARIA, A.; PRADO, P. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DESLANDES, S. F. O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã...** Diálogo. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DIAS, M. O. L. S. Teoria e Método dos Estudos Feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, A.; BRUSCHINNI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_. A LDB e a Política de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

\_\_\_\_\_. A educação infantil na educação básica e o FUNDEB. In: BRASIL. **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília (DF): INEP, 2006.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUBY, G; PERROT, M. **As mulheres e a história**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EPSTEIN, D.; MOREAU, M. Feminism, power and pedagogy: editors' introduction. **Gender and Education**, 29:04, 425-429, 2017.

FACCHINI, R. Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes na luta por creches. In: TELES, M. A. A; SANTIAGO, F.; GOULART, A. L. G. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! Campinas/SP: Pedro e João Editores, 2018.

FARIA, A.L.G (et al.) (org.). **Infâncias e pós-colonialismos: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FARIA, A. L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos PAGU**, v. 26, p. 279-287, 2006.

\_\_\_\_\_. Política de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES/UNICAMP, 2005. v. 26, n. 92, pp. 1013-1038.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação**. Representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

\_\_\_\_\_. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016.



FERREIRA, M. M. M. “**Branco demais**” ou... **Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

FINCO, D.; GOBBI, M. A.; GOULART, A. L. G. **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB/FCC, 2015.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

\_\_\_\_\_. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi sul la Formazione**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015.

\_\_\_\_\_. Encontro com as diferenças na Educação Infantil: meninas e meninos nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 169-184, 2013.

FINCO, D.; SILVA, A. A.; DE FÁRIA, A. L. G. Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, p. 2-10, 2018.

FINCO, D.; SEVESO, G. Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 206-220, maio 2018. Disponível em: <[https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v\\_20n\\_37p\\_206/36721](https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v_20n_37p_206/36721)>. Acesso em: 12 dez. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p206>.

FINCO, D.; SILVA, A. Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de Baktay e Wadjda. Dossiê Gênero, Mídia e Infância. **Perspectiva (UFSC)**, v. 33, 2015, 933-960.

FINCO, D.; SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, N. R. **Educação e Resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. São Paulo, Editora Alameda, 2017.

FINE, G. A.; SANDSTROM, K. Researchers and kids. In: FINE, G. A.; SANDSTROM, K. **Knowing children**: participant observations with minors. London: Sage, 1988.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: D.P. &A, 2005.

FLORES, J. F. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FOCHI, P. "**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2013.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V.; CAMPOS, M. M. Qualidade na Educação Infantil: alguns resultados de pesquisas. **Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2005.

GAITÁN-MUÑOZ, L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sociologia de la infancia** – análisis e intervención social. Madrid: Editorial Síntesis S/A, 2006.

GASTALDO, D. "Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos" In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. **A Constituição da sociedade**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed. SP, 2003.

GIFFIN, K. M. Nosso corpo nos pertence: A dialética do biológico e do social. **Cadernos de Saúde Pública**. Dossiê Mulher e Saúde, n 2: 190-200. 1999.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação–Mestrado e Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GOBBI, M. A. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P.D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. A. Conhecer infâncias brasileiras: meninos e meninas em contos de Mário de Andrade. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 70-85, jan. /jun. 2010.

\_\_\_\_\_. A. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. Unicamp/SP. 1997

\_\_\_\_\_. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento perspectiva atuais**, p. 01-21, 2010.

GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118, dec. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401/2138>. Acesso em: 27 dez. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p118>.

GOFFMAN, E. Manicônios, Prisões e Conventos, São Paulo, Perspectiva, 1974

GOHN, M.G. Mulheres–atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. **Revista Política & Sociedade**, v. 11, p. 41-70, 2007.

GOMES, N. L. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. n 21. set/out/nov/dez. 2003.

GOMES, G. A. História, mulher e gênero. **Revista Virtú. Universidade Federal**, 2010.

GONÇALVES. C. A. O limiar entre ser boliviano e ser brasileiro: as identidades híbridas das crianças imigrantes na cidade de São Paulo. **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**. USP. São Paulo. 2016.

GOTTLIEB, A. **Interpreting gender and sexuality: approaches from cultural anthropology**. McCLANCY, J. Exotic no more: Anthropology on the front lines. 2002.

\_\_\_\_\_. Babies as ancestors, babies as spirits. The culture on infancy in West Africa. **Expedition: The magazine of the University of Pennsylvania**, v. 46, n. 3, p. 13-21, 2004.

\_\_\_\_\_. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus educadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, jul/set., 2009.

\_\_\_\_\_. Tudo começa na outra vida – a cultura dos recém-nascidos na África. **São Paulo: Fap-Unifesp Editora**, 2013.

GOTTLIEB, Alma; DELOACHE, Judy S. **A world of babies: Imagined childcare guides for eight societies**. Cambridge University Press, 2016.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado. PUC – Rio de Janeiro, 2008.

GÜLGONEN, T. CORONA, Y. **Los espacios de juego para la primera infância**. In: **La primera infância em el espacio publico**: Experiencias latino-americanas. Universidad Autonoma Metropolitana. Mexico, 2015.

HALDANE, J. B. S. Everything has a History, Londres, 1951, In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

HALL, C. Sweet Home. In: PERROT, M. (Org.). **História da vida privada vol. IV**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HARVEY, D. Rebel cities; From the Right to the City to the Urban Revolution, **London-New York**, 2012.

HIRATA, H. Emprego, responsabilidades familiares e obstáculos socioculturais à igualdade de gênero na economia. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Brasília, ano 1, p. 45-49, dezembro/2010.

HIRATA, H. et al (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

HONIG, M. S. How is the Child constituted in Childhood studies? In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. and HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Palgrave Macmillan, 2009.

JENKS, C. **Introduction: constituting the child**. The sociology of childhood: Essential readings, 1982.

\_\_\_\_\_. **Childhood**. London: Routledge.1996.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. 4ªed. New York: Teachers College Press, 2004.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**. RJ: Ed Zahar, 1997.

KINNEY, L. WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças – Educação infantil em Reggio Emilia**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **A pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940)**. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP.

KOCH, B.; FARQUHAR, S. Breaking through the glass doors: Men working in early childhood education and care with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 23, n. 3, p. 380-391, 2015.

KRAMER, S. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: S. KRAMER, e M. I. LEITE (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, v. 116, p. 41-59, 2002.

\_\_\_\_\_. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil**. Belo Horizonte: MEC/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

KUHLMANN Jr., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, p.17-26, ago.1991.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

LANDEIRA, J. L. M. L. **A construção do sentido na poesia de Manoel de Barros**: estudo de elementos expressivos fonéticos e morfossintáticos. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2000.

LEFÈBVRE, H. **O direito à cidade**. 5ªed. São Paulo: Centauro, 2001.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. **Petrópolis: vozes**, p. 20, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. v. 3, n. 2, jan.-jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Nº. 46. p. 201-218, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

\_\_\_\_\_. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **O que conta como pesquisa?** Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2009

LUGO, N.R. Las diversas maneras de ser y estar em el mundo. In: **La primera infância em el espacio publico: Experiencias latino-americanas**. Mexico, Universidad Autonoma Metropolitana, 2015.

MACHADO, L. Z. . “Feminismo, academia e interdisciplinaridade”. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos PAGU**, Campinas, SP, n. 11, p. 107-125, jan. 2013.

MALUF, M.; MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: **República: da belle époque à era do rádio**. 1998.

MARTINS, J. S. O artesanato intelectual na sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 1, n. 2, p. 13-48, 2013.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MAYALL, B. Conversando com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: ESEPF, 2005.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives**. Open University Press, 2002.

MAYALL, B. **A history of childhood studies**. London: Institute of Education, 2013.

MAURY, J.P. **Newton e a Mecânica Celeste**. Editora Objetiva, São Paulo, 2008.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, v. 9, n. 18, p. 71-81, 2005.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MICHEL, A. **O feminismo: uma abordagem histórica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MILLS, C. W. **Mass society and liberal education**. Center for the Study of Liberal Education for Adults, 1954.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Nota Técnica 01/2016 – PFDC. **Temas: Educação. Educação e Direitos Humanos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ementa: Opinião a respeito da proposta do Movimento Escola sem Partido (ESP) e análise e manifestação sobre a Proposição Legislativa 867/2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido"**. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, p. 33-61, 2001.

MORAES, S. P. Sexualidade e identidades de gênero no contexto do cárcere: representações sociais de jovens presidiárias. Tese de Doutorado. Unifesp, SP, 2017.

\_\_\_\_\_. Atentado à democratização da educação: a falácia do projeto escola sem partido. **Revista Educação-UNG-SER**, v. 13, n. 1, p. 162-177, 2018.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. S. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. S. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORENO, R. (Org.). **Perspectivas feministas para a igualdade e autonomia das mulheres**. São Paulo: SOF, 2012.

MÜLLER, F. HASSEN, M. de N. A. A Infância Pesquisada. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), p. 465-480.

MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, M. E. P. Campinas e a Educação Infantil. In: MEC. SEF/DPE/COEDI. **Anais do I Simpósio de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. A creche da Educação Infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 29, 2010.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, 2011.

NASCIMENTO, M. L. B.P. et al. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, 2012.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 2, 2000, p. 09-41.

NIETZSCHE, F. **ECCE HOMO**: Como se chega a ser o que se é. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia. Rosa Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008.

NOGUEIRA, G. M.; VIEIRA, S.R. Contribuições da Pedagogia da Infância para a articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Linhas**, v. 14, n. 26, p. 265-292, 2013.

NUNES, M. D. Os bebês e os estudos antropológicos: conhecendo os bebês Beng. **Revista De Ciências Sociais-Política & Trabalho**, v. 1, n. 43, 2016.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. In: NUNES, M. F. R, CORSINO, P.; DIDONET, V. NUNES, Educação infantil no Brasil. Primeira etapa da educação básica, Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

O'DONOGHUE, D. et al. Wounds and reinscriptions: Schools, sexualities and performative subjects. In: **Learning to Live in Boys' Schools: Art-Led Understandings of Masculinities**. Stanford, CA: Apexart, 2018. p. 1-46.

OLIVEIRA, D. M. **Da Agente de Desenvolvimento Infantil à Professora de Creche**: Estudo sobre uma trajetória profissional a partir da categoria gênero. Dissertação de Mestrado. UNIFESP, Guarulhos, 2011a.

OLIVEIRA, A. C. D. C. de. **Estudos sociológicos sobre infância no Brasil: crianças sem gênero?** Tese de Doutorado. UFSC. Florianópolis, 2011b.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: Muitos olhares**. SP, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Investigando elementos para a construção de um currículo de programas de formação de educadores para a creche. **Anais da 15ª Reunião Anual da ANPed**. Porto Alegre, 1993.

\_\_\_\_\_. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Rev. Fac. Ed.** SP, 14 (1): 43:52, jan. jun. 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. B. A construção social da moralidade: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2008.

Organização das Nações Unidas. UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. Human Development Report/2003. Disponível em: <http://hdr.undp.org/em/content /human -development-report-2003>. Acesso em: 03 set. 2016.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. Cortez, 2003.



PASCUAL, I. R. ¿ Sociologia de La Infância? Aproximaciones a um campo difuso. **Revista Internacional de Sociologia**, nº 26, 2000, p.99-124.

PEDRO, J. M., AREND, S.M. F., RIAL, C. S. M. (Org.). **Fronteiras de gênero**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011.

PEDRO, J. M. e GROSSI, M. P. **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

\_\_\_\_\_. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista de História**. São Paulo, v.24, n.1, 2005, p.77-98.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero na pesquisa histórica. **Revista Catarinense de História**, n. 2, 1994, p.35-44.

PEDRO, J, M.; WOLFF, C, S.; VEIGA, A.M. **Resistências, gênero e feminismos contra as ditaduras no Cone Sul**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2011.

PEDROSA, M. I. A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. In: PEDROSA, M. I. **Educação de crianças em creches**. Salto para o futuro. TV Escola. Ano XIX – Nº, p. 17-24, 2009.

PEREIRA, M. Z. C. Globalização e mudanças curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antônio Flavio. **Globalização e (des) igualdades**: desafios contemporâneos. Porto: Porto Editora, 2007.

PEREIRA, R. F. As culturas da infância nas dinâmicas de sociabilidade entre bebês. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 19, n. 1, p. 105-122, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2015.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: mulheres, operários e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Mulheres públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, Nov. 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso).

PINO, C. A. Madame de Stäel. Ensaio sobre as ficções (1795). **Revista Criação e Crítica**, n.8: O enésimo sexo. USP. p. 65-79, 2012.

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Creche como demanda das mulheres por políticas públicas**. São Paulo/Recife, Data Popular/SOS Corpo, outubro.

Disponível em [http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2012/10/Creches\\_-\\_Divulgacao.pdf](http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2012/10/Creches_-_Divulgacao.pdf), v. 22, n. 4, 2012.

PROUT, A., JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: A. JAMES; A. PROUT (Eds.). **Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological studies of childhood.** (p. 7-73). London: Falmer Press. 1990.

PROUT, A. Participação política e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010.

PUNCH, S. Research with Children. The same or different from research with adults? **Childhood**, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002.

PUGLIESE, G. Sobre o caso Marie Curie: A radioatividade e a subversão de gênero. Editora Alameda, 2012.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva.** Florianópolis, v.20, n. especial, p. 137-162, jul/dez, 2002

\_\_\_\_\_. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. IN: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, DIAS, P. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie. **Zero – a - Seis**, v. 13, n. 24, p. 22-35, 2011.

QVORTRUP, Jens (Ed.). **The sociology of childhood.** ME Sharpe, 1987.

\_\_\_\_\_. Nine theses about childhood as a social phenomenon. In: QVORTRUP, J. (Ed.). **Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project.** Vienna: European Centre, 1993.

\_\_\_\_\_. Childhood matters: An introduction. In: J. QVORTRUP, M. BARDY, G. B. SGRITTA; H. WINTERSBERGER. **Childhood matters: Social theory, practices and politics.** Aldershot, UK: Avebury, 1995.

\_\_\_\_\_. O Trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: NAU, FAPERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. **Childhood and Children's Culture**, p. 43-78, 2002.

\_\_\_\_\_. Studies in Modern Childhood: Society, Agency and Culture. **Palgrave McMillan.** NY/UK, 2005.

\_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 64, 2011.

\_\_\_\_\_. Visibilidade das crianças e da Infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n.41, p. 23-42, jan/abr. 2014.

\_\_\_\_\_. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem fronteiras**. vol. 15, n.1, jan/abr 11-30, 2015.

\_\_\_\_\_. O Trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, FAPERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**. Perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITTA, G.; WINTERSBERG, H. **Childhood Matters**. Aldershot: Avebury. 1994.

RAGO, M. Descobrimos historicamente o gênero. **Cadernos PAGU**, n.11, p.89-98, 1998.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia feminista, gênero e história**. Masculino, feminino, plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

\_\_\_\_\_. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós) modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, v. 2, n. 3/4, 2012.

RAMOS, T.K.G.R.; SOUZA, E. C. **Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras**. Autêntica: São Paulo, 2012.

RAMOS, M. S.; STAMPA, I. Subversão e Resistência Docente: Notas sobre a ditadura militar e o movimento Escola sem Partido. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, 2016.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010.

RILKE, R. M. **Cartas a um jovem poeta**. São Paulo: Editora Globo, 2001.

RISÉRIO, A. **Mulher, casa e cidade**. São Paulo, Editora 34, 2015.

ROCHA, E. A. C; GONÇALVES, F. A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 9, n. 15, p. 44-62, 2015.

ROCHA, C. O mapa que registra projetos da Escola Sem Partido no país. **Jornal NEXO**, 12 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/12/O-mapa-que-registra-projetos-daEscola-sem-Partido-no-pa%C3%ADs>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ROSEMBERG, F. **Temas em destaque**: A creche. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 51, p. 73-79, nov., 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação e gênero no Brasil nos anos 80** - versão preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil pós - FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010

\_\_\_\_\_. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, 2015

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARNSTED, L.; PITANGUY, J. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011.

ROSEMBERG, F; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2013.

ROVERI, F. T; SOARES, C. L. Meninas! Sejam educadas por Barbie e com a Barbie. **Educar em Revista**, 2011.

RUBIN, G. The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex. In: REITER, R. (ed.) **Toward an Anthropology of Women**. New York, Monthly Review Press, 1975.

RUBIN, G. O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo. In: \_\_\_\_\_. **Políticas do sexo**: Gayle Rubin. São Paulo: UBU Editora, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, J; SANTIAGO, M. E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2006.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e as questões curriculares. **Revista de Educação AEC**, n.106, p. 34-42, 1998.

SANTOS, S. E.; FARIA, A. L. G. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 3, p. 63-74, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil**. Orientação Normativa Nº 01, de 11 de setembro de 2015a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SÃO PAULO. **Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais – SMADS/SP**, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME / DOT, 2016.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M.R; SARMENTO, M.J. (Org.) **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. “Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interacções**, v. 4, n. 10, 2008.

\_\_\_\_\_. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAYÃO, D. Pequenos homens, Pequenas Mulheres? Meninos, Meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero na infância. **Pró-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set - dez, 2003.

SCAVONE, L. Estudos de gênero: uma sociologia feminista. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 173-186, 2008.

SCHMITT, R. V. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. 2008. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SCHUELER, A. F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set.1999.

SCHUMAHER, M. A. **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade -biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SCOTT, J. W. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.

\_\_\_\_\_. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Mulher e realidade: mulher e educação. Porto Alegre, Vozes, V. 16, nº 2, jul/dez de 1990.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.

\_\_\_\_\_. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan/abr., 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEXTON, S.S. **Men teaching children 3-11: dismantling gender barriers/Men, masculinities and teaching in early childhood education: international perspectives on gender and care**, Bloomsbury Publishing, 2017.

SILVA, A. A. A fertilidade me sufoca. Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. In: FINCO, D. GOBBI, M.A, GOULART, A.L.G. de. **Creche e Feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB/FCC, 2015.

DA SILVA, C. R. Cenas de um projeto pedagógico sobre diversidade sexual, relações de gênero e direitos humanos. **Revista Gênero**, v. 12, n. 1, 2013.

SILVA, R. Mulheres Trabalhadoras e a Luta por Igualdade no Trabalho. **Revista Mátria**. Brasília, vol. 1, n. 8, p. 25-28, fev., 2011.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMIANO, L.P; BARBOSA, M. C. S. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. *Revista Linhas*, v. 19, n. 40, p. 200-217, 2018.

SIMIANO, L. P. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Zero- a-Seis**, v. 18, n. 33, p. 22-31, 2016.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. n. 112, 7-31, 1998.

SOIHET, R.; MATOS; M. I. S. **Gênero em debate: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea**. São Paulo: Educ., 1997.

SOLER, V. T.; BERNARDINO, L. M. F. A prática psicanalítica de Françoise Dolto a partir de seus casos clínicos. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 206-227, dez., 2012.

SOUZA, S. J. **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

SOUZA MARTINS, J.; KOSMINSKY, E. V. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

STAMBAK, Mira et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011.

STERLING, A.F. **Sex/Gender: Biology in a Social World**. New York: Ed. Routledge, 2012.

THERBORN, G. Child politics: Dimensions and perspectives. **Childhood**, v. 3, n. 1, p. 29-44, 1996.

TELES, M. A. de A. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

TELES, M. A. A. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; GOULART, A. L. G. **Creche e Feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB/FCC, 2015.

TELES, M. A. A; SANTIAGO, F.; GOULART, A. L. G. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! Campinas/SP: Pedro e João Editores, 2018.

\_\_\_\_\_. Uma professora visitante na faculdade de educação da UNICAMP. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas – SP, v. 36, n. 72, p.135-149, 2018.

THORNE, B. **Gender play: Girls and boys in school**. New Jersey: Rutgers University Press. 1993.

\_\_\_\_\_. Re-visioning women and social change: Where are the children? **Gender & Society**, v. 1, n. 1, p. 85-109, 1987.

THORNE, B., M., F. ORELLANA, W. S. E., LAM, A., CHEE. Raising children, and growing up, across national borders: Comparative perspectives on age, gender and migration. In: P. HONDAGNEU-SOTELO (Ed.). **Gender and U.S. immigration: Contemporary trends** (pp. 241-262). Berkeley, CA: University of California Press, 2003.

TOMÁS, C. A. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, p. 13-20, 2017.

TONUCCI, F. **La Ciudad de los niños: ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?** Ingeniería y Territorio, 75. 2006

TWAMLEY, Katherine; ROSEN, Rachel; MAYALL, Berry. The (im) possibilities of dialogue across feminism and childhood scholarship and activism. **Children's Geographies**, v. 15, n. 2, p. 249-255, 2018.

UNICEF. **O município e a criança de até 6 anos: Direitos cumpridos, respeitados e protegidos**. Coord. Halim Antonio Girade e Vital Didonet, Brasília (DF), 2005.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2008 – Caderno Brasil**. Brasil (DF): UNICEF, 2008.

UNICEF. **Agenda pela Infância 2015-2018: Desafios e Propostas Eleição 2014**. Brasília (DF), 2014.

VARGAS, G. M.; BEBER, I. C. R. Os desafios teórico-metodológicos de pesquisar com os bebês e as crianças pequenas. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 3, p. 30-42, 2015.

VARGAS, G; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 47, p. 46-67, 2018  
VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível, v. 14, p. 11-35, 1995.

VIANNA, C. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 791-806, 1 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: Breve história de lutas, danos e resistências**. Autêntica, 2018.



\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 68, 2012.

VIANNA, C. P. et al. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos PAGU**, v. 33, p. 265-283, 2009.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.

\_\_\_\_\_. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, C. P.; ALVARENGA, C. F. The insertion of gender in early childhood education: the experience of Portugal-interview with Maria João Cardona. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018b.

VIÑAO-FRAGO, A. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

XU, Y; WANIGANAYAKE, M. An exploratory study of gender and male teachers in early childhood education and care centers in China. **Journal of Comparative and International Education**, v. 48, n. 4, p. 518-534, 2018.

WALKERDINE, V. Ciência, razão e a mente feminina. **Educação & realidade**, v. 32, n. 1, p. 7-24, 2007.

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

ZEIHER, H. Children's islands in space and time: the impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. In: DU BOIS-REYMOND, M.; SUNKER, H. KRUGER, H-H. (Eds.). **Childhood in Europe: approaches-trends-findings**. New York: Peter Sang, 2001.

## ANEXOS

Grau	Ano	Título/Autor	descritores	endereço
Dissertação	2000	<p>CONVERSANDO COM EDUCADORAS E EDUCADORES DE BERÇÁRIO : RELAÇÕES DE GÊNERO E DE CLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Maria Luiza Rodrigues Flores</p>	<p>Professor Berçário Gênero Classe social Ensino público municipal Porto Alegre (RS)</p>	<p><a href="http://hdl.handle.net/10183/108420">http://hdl.handle.net/10183/108420</a></p> <p>Esta pesquisa teve como campo privilegiado de interesse a Educação Infantil - etapa da Educação Básica voltada ao atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Os sujeitos da investigação foram trinta educadoras e cinco educadores infantis que vêm desenvolvendo suas atividades profissionais junto aos grupos etários de 0 a 2 anos - turmas de Berçário, em cinco Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre/RS - EMIs. O objetivo da investigação foi uma aproximação ao trabalho destas/es profissionais, tendo como foco "o ser/estar um/a educador(a) de bebês"; apontando algumas implicações progressas; aspectos da situação atual; e algumas perspectivas futuras. Foram utilizados para tal dois conceitos básicos: o de relações de gênero e o de classe social. Os dados relativos ao trabalho desenvolvido nas instituições foram analisados a partir de referenciais sócio-interacionistas, contemplando Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon, de acordo com os referenciais que orientam a ação pedagógica nas EMIs. Para a coleta de dados, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando entrevistas abertas, semi-estruturadas, organizadas a partir de quatro eixos básicos: o "ser/estar" educador/a de Berçário; o histórico da profissão enquanto um espaço de trabalho predominantemente ocupado por mulheres; a entrada de educadores nas EMIs; e a ação educativo-pedagógica desenvolvida junto às crianças. A partir dos dados, evidenciou-se o caráter ainda em construção da instituição educativa para bebês, das definições sobre a formação de profissionais e da ação pedagógica voltadas a crianças de zero a dois anos. Destaca-se, a partir desta pesquisa, a importância de que as políticas de formação inicial e em serviço para profissionais da Educação Infantil contemplem estudos sobre a história da Educação Infantil e sobre os conceitos de relações de gênero e de classe social, em suas interfaces com a Educação e, em especial, com a educação de crianças pequenas.</p>

Dissertação	2010	OS CONFLITOS, BARREIRAS E CONQUISTAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - AS RELAÇÕES DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE UMA CRECHE/ELSA SANTANA DOS SANTOS LOPES	Educação Infantil Creche, Formação de Educadores e Educadoras Relações de Gênero EDUCACAO Infantile education Day nursery Educators Gender relations EDUCACAO	<p><a href="http://ibict.metodista.br/feDeSimplicado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2274">http://ibict.metodista.br/feDeSimplicado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2274</a></p> <p>A presente pesquisa apresenta-se em uma perspectiva qualitativa, de cunho etnográfico. Analisa as relações estabelecidas entre os educadores e educadoras que trabalham com a educação infantil, sob a ótica das relações de gênero. Inicialmente, discute o percurso histórico da Educação Infantil nas principais Leis e Documentos que orientam a Educação Brasileira sob a ótica de gênero. Em seguida, em uma trajetória reflexiva, a análise passa a ser inspirada nos estudos da categoria gênero, e traz reflexões importantes acerca da sua definição, bem como do seu contexto histórico, político e social, segundo as autoras Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Fúlvia Rosemberg e Jane Soares de Almeida. O foco da pesquisa está direcionado nas relações que se estabelecem entre os educadores e educadoras das instituições de educação infantil. E a repercussão dessas relações na educação das crianças pequenas. Muitos são os conflitos e barreiras da educação infantil sob a ótica de gênero. Porém, ao longo dos anos várias conquistas foram alcançadas na perspectiva das relações de gênero nessa modalidade de ensino. Ao se analisar as relações entre educadoras e educadores de uma creche, verificou-se que as relações estabelecidas na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social. E, pensar na interação entre os pares, sejam eles grandes ou pequenos, meninos e meninas é oportunar as mais variadas compreensões de si, do outro e da realidade.(AU)</p>
Dissertação	2009	GESTÃO DE CRECHES PARA ALÉM DA ASSISTÊNCIA SOCIAL: TRANSIÇÃO E PERCURSO NA PREFEITURA DE SÃO PAULO DE 2001 A 2004/ Daiva de Souza Franco	childhood education creche day-nurseries educação infantil education political education quality política educacional qualidade da educação Educação	<p><a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/</a></p> <p>O presente estudo tem como objeto a transição e os percursos das creches diretas da Secretaria de Assistência Social (SAS), para a Secretaria Municipal de Educação (SME), na Prefeitura Municipal de São Paulo durante a gestão Marta Suplicy (PT), de 2001 a 2004. Buscou-se compreender o processo político-administrativo levado a efeito nesse período. Intencionamos ao mesmo tempo, contribuir para o debate sobre creches, buscando apontar alguns indicadores do processo e como o município de São Paulo incorporou o preceito constitucional das creches na área da Educação. Buscou-se utilizar como referências conceituais diferentes teorias da área de política de educação infantil e das políticas sociais dirigidas à infância, objetivando relacioná-las com as políticas de creche no município de São Paulo, evidenciando o contexto histórico-político em que estava inserido. A conclusão do estudo revela que a mudança de área trouxe várias modificações com relação ao atendimento das crianças nas creches, em</p>

Tese	2005	<p>RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL/Sayão, Deborah Thome</p>	<p>Educação Educação infantil Professores Relações de gênero</p>	<p>especial, a organização da demanda, a gestão de sistema e de unidades e a formação de professores. A pesquisadora reuniu e analisou grande parte da documentação que caracterizou a transição e com base nas entrevistas realizadas demonstrou que, embora com contradições, houve avanços para as creches diretas do município de São Paulo. Destaca ainda, que há muito a investir na qualidade do atendimento educacional da criança de 0 a 6 anos no município. <a href="https://repositorio.uisc.br/handle/123456789/106572">https://repositorio.uisc.br/handle/123456789/106572</a></p>
Dissertação	2004	<p>FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PE, HOMEM COM MULHER : RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS NA PRE-ESCOLA/Daniela Finco</p>	<p>Educação infantil Relações de gênero Pre-escola Brincadeiras</p>	<p><a href="http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000329767">http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000329767</a> Relações de gênero nas brincadeiras entre meninos e meninas de 4 a 6 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Campinas, SP - este é o foco desta pesquisa, que compreende as crianças como atores e atrizes dos processos sociais, como portadores e portadoras de história, reproduzindo e produzindo cultura. O estudo discute as formas de brincadeiras de meninos e meninas, buscando questionar o fato "natural" de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados. Apresenta uma reflexão sobre a troca de papéis nas brincadeiras, fazendo uma discussão sobre os brinquedos considerados "certos" e "errados" para cada sexo. A análise discute os resultados de outras pesquisas e questiona quando afirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos. Desse modo, o estudo propõe-se a tratar o tema das relações de gênero de uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não "adultocêntrico", observando atentamente as transgressões dos papéis sexuais nos momentos de brincadeira, possibilitando enxergar novas formas de ser menino e de ser menina. Ao buscar contextualizar as condições em que ocorrem essas relações, a pesquisa aponta para as formas de construção cultural da corporalidade feminina e masculina e sua relação com as brincadeiras e os</p>

				<p>brinquedos. Desse modo, o brinquedo, é analisado como um artefato cultural, compreendido como um dispositivo que está relacionado aos processos de construção de idéias, valores, comportamentos, saberes e com um enredo social carregado de significados e intencionalidades. A pesquisa também registra as angústias e dúvidas das professoras da pré-escola frente a questões de gênero na infância, apontando para a dificuldade da diferenciação entre a identidade de gênero e a identidade sexual e discutindo a ausência do tema em cursos de formação. A bibliografia italiana traduzida para o português destacou-se como referência para a concepção de educação infantil. A leitura sobre gênero ajudou a treinar meu olhar para duvidar e estranhar as naturalidades das pistas: Revista dos Estudos Feministas (UFSC), Cadernos Pagu (Núcleo de gênero da UNICAMP), Cadernos de Pesquisa (FCC), as pesquisas do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da UFRS e do NEMGE (Núcleo de Estudos da Mulher e das relações sociais de gênero) da USP). Outras fontes não convencionais, como a literatura infantil e a produção cinematográfica, serviram para a compreensão da temática, permitindo percepções diferenciadas. O estudo conclui que é necessário questionar o papel social das Instituições de Educação Infantil - creches e pré-escolas -, considerando a sua potencialidade em relação a diversidade e à capacidade de criação e recriação apresentadas pelos meninos e meninas, repensando seu papel frente à diferença existente entre eles. A análise traz questões para repensar a maneira como as (os) diferentes profissionais da pré-escola trabalham as relações de gênero na pequena infância. Uma temática que, sem dúvida, necessita ser mais discutida e aprofundada</p>
Tese	2010	<p>EDUCAÇÃO INFANTIL, ESPAÇOS DE CONFRONTO E CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E MENINAS E MENINOS QUE TRANSGRIDEM AS FRONTEIRAS DE GÊNERO/ Daniela Finco</p>	<p>childhood difference diversidade diversity early childhood education educação infantil gender relations</p>	<p><a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/</a></p> <p>Esta tese apresenta o resultado de um estudo realizado em uma escola municipal de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo (Emei). O objetivo foi observar e interpretar as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais. Trata-se de investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, que envolveu quatro turmas de crianças de 3 a 6 anos e suas professoras e recorreu aos registros das observações em caderno de campo e</p>

			<p>infância pré-escola preschool relações de gênero sociologia da infância sociology of childhood Educação</p>	<p>às entrevistas realizadas com professoras. Apresenta os construtos e os conhecimentos nos quais as professoras se baseiam, ao lidar com os conflitos relativos às questões de gênero na infância, tais como a explicação das diferenças baseada na Biologia e na Genética e a compreensão da identidade de gênero das crianças como estática e universal. Os resultados apontam para práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços, caracterizadas por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos. Destacou-se, nesta forma de organização institucional, uma intencionalidade pedagógica que tem no sexo um importante critério para a organização e para os usos dos tempos e dos espaços. Entretanto, apesar dessas formas de controle, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e unilateral, e o processo de socialização não se dá de forma passiva. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia a dia da pré-escola e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos. A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, a sociabilidade e as amizades, os tempos e os espaços com menor controle das pessoas adultas, permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão. A pesquisa revela ainda os espaços da pré-escola como espaços de encontro, confronto e convívio com a diversidade. Nesse contexto, as possibilidades de produção, reprodução e resistência à discriminação de gênero interagem de maneira complexa e colocam-nos muitos desafios. Diante da necessidade do reconhecimento e da valorização das diferenças de gênero, esta investigação aponta para a emergência da inclusão da perspectiva de gênero e de novos direitos das crianças nas políticas públicas de Educação Infantil.</p>
Dissertação	2010	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OLHO DO FURACÃO : O MOVIMENTO POLÍTICO E AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA/Fabiana Oliveira Canavieira	Educação infantil Política educacional Sociologia da infância Cultura infantil Movimentos sociais Early childhood education Sociology of childhood Educational policy	<p><a href="http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000773953">http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000773953</a></p> <p>Esta pesquisa que surge a partir da realidade da Educação Infantil de São Luís - MA, se desdobra no "olho do furacão" dos acontecimentos do meio acadêmico e das políticas públicas para a Educação Infantil na contemporaneidade. Fundamentada por um referencial interdisciplinar das Ciências Sociais, aprofunda a partir da revisão de literatura a discussão acerca das infâncias, relacionando os estudos sociais da infância com as escolas sociológicas e problematizando colonialismos e hegemonias epistemológicas. Propõe um diálogo do paradigma teórico-metodológico da Sociologia da Infância com a construção da política nacional de Educação Infantil, através da vasta</p>

			Children's culture Social movements	<p>documentação regulatória elaborada nos governos Lula (2003-2010), refletindo sobre a batalha das idéias entre as diferentes concepções de Educação Infantil, as contradições, avanços e retrocessos inerentes a articulação do movimento social, meio acadêmico e o atual governo, que configuram as disputas desse campo. Para tanto, analisa e problematiza os seguintes documentos: Orientações sobre a Política de Convênio, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular, Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Emenda Constitucional sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos. Os documentos citados, mais pareceres técnicos e acervo bibliográfico, constituem-se em fontes de dados desta pesquisa. As análises apontam para várias tentativas de exclusão das crianças de 0 a 3 anos do âmbito das políticas educacionais e para a possibilidade de nova fragmentação da primeira etapa da Educação Básica, a qual a realidade de São Luís -MA é exemplar. Defendo que a Sociologia da Infância possa fundamentar as discussões e as ações políticas e pedagógicas necessárias para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil crítica e emancipatória, podendo contribuir com a formação docente com saberes e fazeres pedagógicos específicos para as crianças pequenas. Reafirmo a necessidade de se pensar uma Sociologia da Infância "Macunaimica" e ênfase o objetivo de compreender os processos de construção da Educação Infantil, que garantam, acima de tudo, os direitos das crianças à própria infância.</p>
Dissertação	2014	AS CRIANÇAS (IN)VISÍVEIS NOS DISCURSOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL : ENTRE IMAGENS E PALAVRAS/	Pedagogias descolonizadoras Infância Creches Diferenças Crianças pequenas - Brasil Young Brazilian Children Creche Difference Childhood Pedagogies decolonizing	<p><a href="http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000944149">http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000944149</a></p> <p>Esta pesquisa fez alguns movimentos a fim de problematizar as crianças "(in) visíveis" nos discursos políticos da educação infantil, mais especificamente, nos documentos oficiais que determinam essa etapa da educação básica brasileira, publicados pelo MEC (Ministério da Educação) no período de 2006 a 2014. A investigação bibliográfica, de abordagem qualitativa, se constitui numa interlocução com a História, Sociologia, Antropologia e Filosofia e com as contribuições das perspectivas pós-colonialista, da Filosofia da diferença e da Sociologia da Infância. Lancei mão da cartografia, proposta por Deleuze, para dar conta desse território, dos traçados, fluxos, linhas e dinâmicas desses discursos a fim de pensar a multiplicidade que envolve as crianças e suas infâncias e de como raça, classe, gênero, cultura, religião, região e sexualidade estão sendo considerados/abordados em tais narrativas. Foram movimentos de possibilidades de cartografar, de inventar, de escapar, de subverter. De composições, de fragmentos, de</p>



	<p>Teacher training Young children Social classes Cultural resistences Gender relationship</p>	<p>pesquisa, os documentos deste Sindicato, no período de 1988 a 2001, os quais, em sua maioria, foram encontrados na própria entidade. Além destes, compõem a pesquisa, três revistas da área da educação e um caderno de poesias, ambos também publicados pelo Sindicato e hoje encontráveis em meu acervo pessoal. Elegi estas fontes primárias já que foram produzidas diretamente pelos trabalhadores e trabalhadoras, do serviço público municipal de Campinas. Nesta pesquisa concebo as docentes de creche como produtoras de culturas, como sujeitos da história que se constroem nas relações de trabalho, de gênero, de idades, de etnias. Neste sentido, as análises como pertencentes a uma classe social. Ao mesmo tempo, situo historicamente o Sindicato, focalizando-o através dos tempos em sua composição e organização, destacando nas análises as relações de gênero e a educação infantil. Inicio a tese com uma carta, na qual trago à tona experiências por mim vividas, como docente de creche. Com o objetivo também de contemplar as vozes de outras colegas, docentes de creche, isto é, as monitoras, optei por dar início a cada capítulo com uma ata redigida por elas próprias, a qual, por sua vez, foi destacada dentre os documentos do Sindicato. Na abertura de cada capítulo registro, ainda, uma poesia de autoria de trabalhadoras do serviço público municipal, na tentativa de enriquecer as tessituras analíticas apresentadas. Sendo assim no primeiro capítulo abordo a entidade sindical como um espaço de luta e resistência dos trabalhadores e trabalhadoras, bem como discuto a situação de classe social das docentes de creche. Na seqüência, no segundo capítulo enfoco o conceito de docência em creche, através da bibliografia na área. No último e terceiro capítulo contextualizo o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, tendo como eixo as relações de gênero e a educação infantil nas pautas de lutas da entidade. Finalizo a tese com uma outra carta, na qual abordo a arte de aprimorar-me como docente de creche, no diálogo com as experiências de pesquisa vividas no doutorado. Destaco, finalmente, que descobri, nesta pesquisa, que na trajetória das reivindicações desta categoria, nem só o salário estava presente nas respectivas pautas, e, sim, encontram-se tantas outras reivindicações, tais como a exigência de melhoria da formação docente, mostrando, assim, que nem só de salário vivem as docentes de creche.</p>
--	--	---

				<p>bebês, que foram naturalizados como atributos femininos e que, hoje, não são valorizados em contextos escolares. Tendo em vista a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual que permeia a carreira do magistério e a sociedade de um modo geral, verifiquei que esse mesmo antagonismo se expressava nos embates sobre o enunciado cuidar e educar, um dos atuais paradigmas da educação infantil, e também nas relações de poder no âmbito da instituição. Assim, para justificar a sua permanência como docentes em berçários ou valorizar a sua profissão, os sujeitos encontravam diferentes estratégias identitárias, buscando ajustar a sua atividade concreta com os bebês às suas representações de um modelo ideal de docência. As análises indicaram também que o atendimento de bebês demandava a articulação de múltiplos aspectos (saberes passados de geração em geração, crenças, conhecimentos científicos, diretrizes pedagógicas etc.), evidenciando que as práticas nos berçários se desenvolviam a partir de um processo de hibridação de culturas, embora os discursos dos sujeitos assumissem formas binárias ao procurar ajustar as suas experiências ao enunciado cuidar e educar, numa oposição em que o cuidar associava-se a práticas do passado e o educar ao novo ideal de seu papel como docentes. Desse modo, a aproximação entre os estudos culturais e o campo da educação infantil contribuiu para que se evidenciassem os entre-lugares em que tais identidades docentes se constituíam, mostrando-se como um caminho a ser percorrido em futuras pesquisas sobre esse campo de atuação profissional.</p>
Tese	2009	NEM SO DE SALARIO VIVEM AS DOCENTES DE CRECHE : EM FOCO AS LUTAS DO SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PUBLICO MUNICIPAL DE CAMPINAS (STMC 1988-2001)/Joseane Maria Parice Bufalo	Educação infantil Formação de professores Criança pequena Classes sociais Resistencia cultural Relações de genero Early childhood education Teachers formation	<p><a href="http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000449640">http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000449640</a></p> <p>O objetivo central da presente pesquisa é a análise de como está sendo construída a profissão docente de creche no seio dos movimentos de resistências culturais, uma vez que a concepção de docência, ora focalizada, vai além do trabalho desenvolvido junto aos meninos e meninas de 0 a 3 anos. Ou seja, a complexidade da formação político-cultural das docentes, é contemplada nesta análise, via escolha do objeto Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, tratado como um espaço educativo mais amplo, pleno de tensões e de lutas, em que se afirma o conceito de classes sociais. Para tal focalizo, nesta</p>

Dissertação	2014	"O MEU CABELO É ASSIM... IGUALZINHO O DA BRUXA, TODO ARMADO" : HIERARQUIZAÇÃO E RACIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENININHAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Cultura infantil Crianças pequenininhas negras Racismo Educação infantil Creches Peer cultures Black tiny little children Racism Early childhood education Day care centers	<p><a href="http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000936043">http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000936043</a></p> <p>As escolhas conceituais, linguísticas e políticas presentes nas páginas desta dissertação são frutos dos diferentes encontros ocorridos durante uma pesquisa etnográfica realizada no período de agosto a dezembro de 2012, em um Centro de Educação Infantil de uma cidade da região metropolitana de Campinas-SP. Trata-se de uma pesquisa envolvendo crianças pequenininhas de três anos e suas/seus docentes. O objetivo é apresentar a violência da hierarquização social capitalista fundamentada no processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. A partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos estudos das Ciências Sociais, relacionados às Relações Raciais no Brasil, procurei compreender a influência macro desse processo nas construções dos estereótipos referentes às crianças pequenininhas negras. Além disso, analiso como esse processo de racialização contribui para o afastamento da cultura e história negra das pedagogias presentes na educação infantil e na exclusão de meninas pequenininhas negras e meninos pequenininhas negros do campo social permissível às experiências relativas à aceitação do seu corpo, de sua ancestralidade. Os resultados apontam para a presença de uma pedagogia da "branquitude", que se embasa num modelo educacional com propósitos de reprodução de preconceitos referentes às crianças pequenininhas negras para a manutenção dos privilégios das crianças pequenininhas brancas. Indicam, também, como as crianças pequenininhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas pelo Centro de Educação Infantil e deixam explícito, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade</p>
Dissertação	2004	A INVENÇÃO DA INFÂNCIA GENERIFICADA : A PEDAGOGIA DA MÍDIA IMPRESSA CONSTITUINDO AS IDENTIDADES DE GÊNERO/Ciáudia Amaral dos Santos	Criança Identidade sexual Representação Periódicos Gênero Estudos culturais Pedagogia cultural	<p><a href="http://hdl.handle.net/10183/4979">http://hdl.handle.net/10183/4979</a></p> <p>O objetivo da Dissertação é analisar as diferentes formas como revistas brasileiras sobre a temática infância (Crescer em Família, Pais &amp; Filhos e Meu Nenê e Família) operam discursivamente na constituição das identidades de gênero na infância. Para a realização da análise, foram utilizados, como referencial teórico, os Estudos Culturais e algumas contribuições dos Estudos de Gênero, entendendo-se gênero como as</p>

Dissertação	2013	ENTRE A FRALDA E A LOUSA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADES DOCENTES EM BERÇÁRIOS	Babies Bebês Cultural studies Culturas institucionais Early childhood education Educação infantil Estudos culturais Identidades docentes Institutional cultures Teachers identities Estudos Culturais	<p>           rastros, de indícios. De contrariar a estética da (in)visibilidade, da subordinação, da homogeneização, do eurocentrismo, das imagens clichês. Para problematizar As crianças para além de uma infância, para além de uma idade, para além de um ofício, para além da proteção, para além da educação. Que escapam das Visibilidades escolarizadas das crianças sujeitos de direitos, cidadão, aluno e das invisibilidades colonizadas das crianças negras, indígenas, quilombolas, caiçaras, imigrantes, candomblecistas, homossexuais, transexuais etc.. Para profanar o improfanável, a educação. Essa educação colonizada, padronizada, estereotipada, adultizada, enraizada, que sedimenta discursos racistas, homofóbicos, machistas que legitimam a dominação, a subordinação e a exclusão num jogo de poder econômico, político, social, linguístico, pedagógico e epistémico que anula as diferenças e busca a unicidade, a mesmidade, a totalidade, a homogeneidade. Tal profanação permite confabular pedagogias descolonizadoras, brasileiras que possibilitem outras estéticas, outras epistemologias, outros devires-criança, infâncias nômades.         </p> <p> <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11022014-200300/">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11022014-200300/</a> </p>
				<p>           Neste trabalho, apresento uma pesquisa sobre identidades docentes em berçários desenvolvida em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo. Inspirada em abordagens biográficas e num enfoque qualitativo, realizei um estudo empírico por meio de entrevistas, do qual participei sete professoras e um professor de educação infantil, que atuavam com crianças de 0 a 2 anos de idade. Com base no histórico da instituição nas últimas décadas, destacando-se a passagem das creches (hoje CEIs) do âmbito de órgãos assistenciais para a Secretaria Municipal de Educação em 2001, e a partir da análise das narrativas das docentes e do docente, procurei identificar aspectos relevantes para a compreensão do processo de constituição de suas identidades profissionais diante das demandas do trabalho específico com bebês no contexto de uma rede pública de ensino. Buscando aproximar a abordagem dos estudos culturais ao campo da educação infantil, a investigação teve como pressupostos teóricos algumas concepções de Stuart Hall, Nestor Canciani, Michel Foucault, entre outros, para tecer relações entre identidade, cultura, gênero e poder, em um enfoque interdisciplinar. Os dados obtidos apontaram a existência de especificidades na prática docente em berçários, sobretudo as atividades envolvendo os cuidados dos         </p>

			<p>Brasil</p>	<p>possíveis formas de se viver a feminilidade e a masculinidade, enfatizando seu caráter contingente, transitório e social. As revistas em questão foram escolhidas na medida em que desempenham uma função pedagógica, ensinando mães e pais a como agir com suas/seus filhas/filhos, como devem vesti-los, que ambientes e brinquedos lhes devem proporcionar, assim produzindo subjetividades, identidades e saberes. Foram analisadas 53 edições dos anos de 2000 a 2002, das quais foram selecionadas as matérias que envolvessem questões de gênero dentro da faixa etária dos 0 a 6 anos – a chamada primeira infância. As análises foram agrupadas em quatro temáticas - 1) artigos sobre decoração de quartos de bebê e crianças, 2) matérias sobre brinquedos, 3) matérias sobre moda infantil e 4) matérias sobre educação, saúde, alimentação, etc. Através delas buscaram-se tanto as recorrências quanto os deslocamentos e rupturas nos discursos dominantes. Observou-se como os comportamentos femininos e masculinos são vistos de forma dicotomizada na maioria dos textos e como os discursos das áreas biológicas e psi são os que legitimam tais posições Dessa forma, as características dos sujeitos femininos pressupostas remetiam, em sua maioria, ao espaço doméstico, à maternidade e à sedução, enquanto as características dos sujeitos masculinos remetiam à prática de esportes e às ações ligadas a carros e armas. Observou-se, ainda, uma maior flexibilidade quanto a comportamentos, esportes, estilos e cores de roupas permitidos às meninas; em relação aos meninos, a prática de atividades como balé, brincar com boneca, vestir-se de bailarina e usar a cor rosa continuam sendo vistas como problemáticas.</p>
--	--	--	---------------	---

Com os descritores creche e genero apareceram no IBICT 51 trabalhos – divididos da seguinte forma :

---

Early childhood education Educação infantil 4 Babies 1  
Bebés 1 Body education 1 CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 1  
Classes sociais 1 Criança pequena 1 Cultural resistences 1  
Cultural studies 1 Culturas institucionais 1 Education 1  
Educação 1 Educação corporal 1 Educação física 1  
Ensino privado 1 Estudos Culturais 1 Estudos culturais 1  
Formação de professores 1 Gender relationship 1 História 1  
Identidades docentes 1 Institutional cultures 1 Law of education 1  
Legislação do ensino 1 Physical education 1 Physical education teachers in early childhood education 1  
Políticas públicas 1 Porto Alegre (RS) 1 Private education 1

Genero e bebes – 4