



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA CARVALHO CAVALCANTI

**QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DO
CONHECIMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES IDENTIFICADAS NO PORTAL
DA CAPES NO PERÍODO DE 2001 A 2015**

SALVADOR

2018

FERNANDA CARVALHO CAVALCANTI

**QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTADO DO CONHECIMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES
IDENTIFICADAS NO PORTAL DA CAPES NO PERÍODO DE 2001 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pela linha de pesquisa Educação, Sociedade e Práxis pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

SALVADOR

2018

Cavalcanti, Fernanda Carvalho.

Questões de gênero na educação infantil : um estado do conhecimento
de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015 / Fernanda
Carvalho Cavalcanti. - 2018.

96 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Educação de crianças - Teses - Pesquisa. 2. Relações de gênero - Teses - Pesquisa. 3. Estado
do conhecimento. I. Gurgel, Paulo Roberto Holanda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade
de Educação. III. Título.

CDD 372.2 - 23. ed.

FERNANDA CARVALHO CAVALCANTI

**QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DO
CONHECIMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES IDENTIFICADAS NO PORTAL
DA CAPES NO PERÍODO DE 2001 A 2015**

Salvador, fevereiro de 2018.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca examinadora

PAULO ROBERTO HOLANDA GURGEL
Doutor em Educação,
Universidade Federal da Bahia

PROF. DRA. MARIA IZABEL SOUZA RIBEIRO
Doutora em Educação,
Universidade Federal da Bahia

PROF. DRA. NANSI HELENA REBOUÇAS FRANCO
Doutora em Educação,
Universidade Federal da Bahia

PROF. DR. FAUSTON NEGREIROS
Doutor em Educação,
Universidade Federal do Piauí

AGRADECIMENTOS

O processo de construção de uma pesquisa científica foi, sem dúvidas, um dos maiores desafios que enfrentei na vida. Cada escrita, cada correção e cada parágrafo foram pensados e repensados, demandaram energia, dedicação, empenho, e, sobretudo, muito estudo. Mas nada disso seria possível sem o apoio e a torcida de pessoas queridas.

Por tudo isso, agradeço.

Acima de tudo, obrigada Deus, por iluminar o meu caminho, por clarear minhas ideias e por me conceder paciência e persistência nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, o professor doutor Paulo Gurgel, por acreditar no meu projeto de pesquisa, pelo direcionamento dado e por todo aprendizado.

Aos membros da Banca de Qualificação: as professoras doutoras Maria Izabel Ribeiro e Nanci Helena Rebouças Franco, pelas valiosas contribuições oferecidas, essenciais para o aprimoramento do trabalho.

Aos colegas do mestrado, professores e, especialmente, aos amigos Fernando Nóbrega, Tais Abreu e Ivanildo Cajazeiras- sem as nossas trocas, desabafos, risadas e parceria, tudo se tornaria muito mais difícil.

Agradeço a minha família: ao meu pai Fernando, minha mãe Izabel Cristina e minha irmã Luana, pelo apoio incondicional, por estarem ao meu lado em todas as decisões tomadas, pela paciência, por vibrarem junto a cada conquista e por acreditarem sempre no meu potencial.

Ao meu amor, Eusínio Lavigne, por ser meu braço direito durante todo o processo, pela alegria sentida e transmitida a cada passo dado, pela compreensão, cuidado e amor dispensados.

Às amigas Tatiana Lopes e Mamary Lopes, por acompanharem de perto toda a caminhada, pelo incentivo e estímulo que não me deixaram esmorecer.

Aos amigos que, mesmo distante do processo, demonstraram preocupação e cuidado, emanando energia positiva.

A CAPES, pelo financiamento parcial da pesquisa.

E por fim, não menos importante, agradeço a ele que está chegando para mudar a minha vida e é a força motriz para a finalização de mais um projeto, o amor mais puro, a sensação mais incrível, ele, que nem nasceu e já ocupa o maior espaço do meu coração: o meu filho, Enzo.

A todos vocês, toda a minha gratidão!

Na simplicidade aprendemos que reconhecer um erro não nos diminui,
mas nos engrandece, e que as pessoas não existem para nos admirar,
mas para compartilhar conosco a beleza da existência.

Mário Quintana

CAVALCANTI, Fernanda Carvalho. **Questões de gênero na Educação Infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015.** 98 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar a produção acadêmica sobre as questões de gênero na Educação Infantil, no período de 2001 a 2015. Para tanto, com base nos relatórios de pesquisa disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram selecionados 42 trabalhos sobre a referida temática – 11 teses e 31 dissertações – os quais foram categorizados em cinco tipos: i) gênero e as representações e discursos de professores do sexo masculino e feminino na Educação Infantil; ii) gênero e o professor homem na Educação Infantil; iii) gênero e a educação de crianças pequenas; iv) gênero associado ao embelezamento na Educação Infantil e; v) questões de gênero em obras literárias. A análise desses materiais abordou os seguintes critérios: i) frequência da produção por ano, ii) autoria e filiação institucional, iii) localização geográfica em que os autores estavam vinculados, iv) distribuição da produção por área do conhecimento e v) enfoque metodológico. Os dados foram analisados à luz da Sociologia da Infância. Observou-se que as publicações não apresentam regularidade e que, predominantemente, os autores são do sexo feminino, estando vinculados as instituições de ensino superior das regiões Sul e Sudeste do país. As análises indicam escassez de pesquisas sobre a temática além da necessidade de um olhar mais acurado para a formação de professores, assim como a formulação de políticas públicas para a superação da desigualdade e estereótipos de gênero, em todas as relações que se estabelecem no âmbito da Educação Infantil.

Palavras chave: Educação de crianças, Relações de gênero e Estado do conhecimento.

CAVALCANTI, Fernanda Carvalho. **Gender issues in early childhood education: a State of knowledge of theses and dissertations identified in the portal of CAPES in the period from 2001 to 2015.** 96 f. il. 2018. Dissertation (master)-Faculty of education, Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the academic work on gender issues in early childhood education from 2001 to 2015. To do so, on the basis of research reports available on the bank of theses and dissertations of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) were selected 42 works on this theme – 11 theses and dissertations-31 which were categorized in five types: i) gender and representations and discourses of male and female teachers in early childhood education; II) gender and professor man in early childhood education; III) gender and the education of young children; IV) genre associated with the Child's education and beautification; v) gender issues in literary works. The analysis of these materials addressed the following criteria: I) frequency of production per year, ii) and institutional affiliation, iii) geographic location in which the authors were linked, iv) production distribution per area of knowledge and v) methodological approach. The data were analysed in the light of the Sociology of childhood. It was observed that the publications don't feature regularly and who, predominantly, the authors are women, being linked to higher education institutions of the South and Southeast of the country. The analyses indicate a lack of research on the subject in addition to the need for a more accurate look for teacher training, as well as the formulation of public policies for overcoming inequality and gender stereotypes in all relations that are established in the Children's education.

Key words: Education of children, Gender relations and State of knowledge.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Frequência da publicação por ano.....	56
Tabela 2: Frequência dos estudos por instituição.....	60
Tabela 3: Frequência área do conhecimento	63
Gráfico 1: Localização geográfica das instituições em que os autores estavam vinculados	61
Gráfico 2: Frequência por objeto de estudo	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MACKENZIE** - Universidade Presbiteriana Mackenzie
- MEC** – Ministério da Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PROINFANTIL** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- PUC/ GO** - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- PUC/RS** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- PUC/SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SciELO** – Scientific Electronic Library Online
- UEL** – Universidade Estadual de Londrina
- UFBA** - Universidade Federal da Bahia
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPA** - Universidade Federal do Pará
- UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco
- UFPR** Universidade Federal do Paraná
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFRS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSP** - Universidade Federal de São Paulo
- UMESP** – Universidade Metodista de São Paulo
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas
- UNIFOR** – Universidade de Fortaleza
- USP** - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Sociologia e Cultura da criança e da infância	18
2.2	Educação Infantil e os documentos legais	27
2.3	Conceituando gênero	34
2.4	Construção das diferenças de gênero no contexto educacional	38
3	METODOLOGIA.....	47
3.1	Estado do Conhecimento no contexto das pesquisas bibliográficas	47
3.2	Exemplos de pesquisas de Estado do Conhecimento	50
3.3	Passo a passo do percurso metodológico	53
3.3.1	<i>Seleção dos documentos e delimitação temporal: métodos e fontes utilizados</i>	<i>53</i>
3.3.2	<i>Seleção dos descritores</i>	<i>54</i>
3.3.3	<i>Crítérios para a seleção de dissertações e teses no estudo</i>	<i>54</i>
3.3.4	<i>Organização das informações</i>	<i>55</i>
3.3.5	<i>Análise e discussão dos dados encontrados</i>	<i>55</i>
4	ANÁLISES DOS DADOS	56
4.1	Frequência da produção por ano	56
4.2	Enfoque teórico: principais teóricos nas pesquisas	57
4.3	Natureza dos estudos	58
4.4	Autoria e filiação institucional	59
4.5	Distribuição geográfica	60
4.6	Distribuição da produção por área do conhecimento	63
4.7	Categorização dos estudos	64
4.8	Frequência dos relatórios por objeto de estudo	65
4.9	Categorização a partir da frequência por objeto de estudo	66
4.9.1	<i>Questões de gênero tendo como objeto de estudo representações e discursos de docentes (do sexo feminino e masculino) no âmbito da educação infantil</i>	<i>66</i>
4.9.2	<i>Questões de gênero tendo como objeto de estudo o professor homem na Educação Infantil</i>	<i>69</i>
4.9.3	<i>Questões de gênero tendo como objeto de estudo as crianças na educação infantil</i>	<i>71</i>
4.9.4	<i>Questões de gênero relacionadas ao embelezamento na educação infantil</i>	<i>74</i>
4.9.5	<i>Questões de gênero tendo como objeto de estudo as representações de gênero em obras literárias (livros, paradidáticos e contos), e revistas de Educação</i>	<i>76</i>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICES	90

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações da autora desta dissertação a respeito da necessidade de se discutir, especialmente no contexto da Educação Infantil, questões de gênero, tendo em vista o reconhecimento de que os profissionais dessa área necessitam de estratégias pedagógicas contextualizadas e que atendam, de maneira respeitosa, à formação da criança, em todos os seus aspectos.

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças passam, a maior parte do tempo, convivendo com outras crianças, o que permite que essa interação ocorra de uma forma não centrada no adulto, ou seja, a criança é, ali, protagonista do estabelecimento de novas relações.

Corsaro (2009), estudioso na área da Sociologia da infância, desenvolveu uma abordagem sobre a socialização infantil na qual considera que as crianças têm uma atuação mais interativa do que passiva – ou meramente reprodutiva –, denominada, pelo autor, de reprodução interpretativa. Em suas palavras:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p. 31)

Sob essa perspectiva, as crianças são consideradas atores sociais. Sarmiento e Pinto (1997, p. 20) consideram que definir meninos e meninas como atores sociais implica o reconhecimento da “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. A partir das afirmações, é possível constatar que, no contexto das relações, crianças vivenciam as mais diversas experiências, inclusive as de gênero, sobretudo quando, desde de pequenas, aprendem a diferenciar atributos ditos femininos dos masculinos.

Sendo assim, nesse cenário de constante interação, as questões relativas a gênero deveriam ocupar um lugar de destaque. Afinal, é na infância que a criança constitui a sua identidade, se forma e se percebe enquanto sujeito atuante na sociedade. É também na infância que elas começam a ser ensinadas a como devem se comportar e agir diante do mundo, e que meninos e meninas aprendem a “melhor maneira”, a mais adequada, de se comportar.

Documento de caráter normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tem o importante papel de orientar a formulação de políticas, formação de

professores e demais profissionais da educação, além do planejamento e formas de avaliação do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil. A Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, sinaliza os princípios e orientações do sistema de ensino, tornando explícitos novos e importantes desafios para a Educação Infantil, dentre os quais, como a função sociopolítica e pedagógica pode garantir o “rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade” (PARECER HOMOLOGADO, 2009, pg. 6).

Ao tratar dos objetivos e condições para organização curricular, nesse mesmo documento, é reiterada a importância de, no cotidiano da educação infantil, serem promovidas ações pedagógicas que envolvam o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, religiosa e étnico-raciais. Ou seja, as práticas educacionais deveriam considerar o modo como a cultura interfere nos modos de ser e de agir de cada criança.

Ressalta-se, ainda, que a valorização da diversidade cultural das crianças e de suas famílias representa um meio para aquisição de novas aprendizagens haja vista ser possível, através de brinquedos, imagens e narrativas, construir uma relação positiva entre pares e grupos aos quais os meninos e meninas pertencem.

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. (BRASIL, 2010, p. 11).

Observa-se, na produção acadêmica brasileira no campo da educação, especialmente, no tocante à Educação Infantil, que as instituições escolares, através da organização dos seus espaços, da distribuição do tempo, normas e regras, constituem-se importantes espaços para a formação dos “pequenos”:

As crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar, onde os papéis feminino e masculino estão determinados. Tal sistema define que, no futuro, os homens serão dirigentes no mundo do trabalho, enquanto às mulheres está destinado o segundo lugar nos processos de decisão. Isto imprime no inconsciente e no consciente das meninas um limite para suas ambições (ALAMBERT (s.d), apud VALENZUELA; GALLARDO, 1999, p.25).

As diferenças de gênero apresentam-se de maneira constante na infância, pois, desde muito cedo, as crianças aprendem, por exemplo, que meninos são fortes e meninas sensíveis, que meninas brincam com meninas e gostam da cor rosa, meninos brincam com meninos e

gostam da cor azul, além de crescerem assimilando a “falsa” ideia de que tarefas domésticas são atributos, essencialmente, femininos.

De acordo com Pierre Bourdieu (2005), a escola é uma instituição reprodutivista e acaba por transmitir modelos ideais de uma cultura, especialmente, da cultura elitista. Para o autor, tais modelos representam uma “violência simbólica” ou constrangimento à criança, ao impor, por exemplo, padrões de beleza ideais, que moldam as crianças a estereótipos, e cerceiam a possibilidade de serem livres para criar e recriar.

Em uma de suas críticas, o mesmo autor enfatiza que ao cultivar padrões, a escola tende a desfavorecer a diversidade cultural.

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (BOURDIEU, 2005, p.207).

O termo “gênero”, segundo Joan Scott, “parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72). Nessa direção, a mencionada autora não concorda que o gênero seja tratado como um determinismo biológico, fazendo-se necessária a compreensão de que estudar gênero remete o pesquisador a investigar sobre a organização social da relação entre os sexos.

Segundo a supracitada autora, a litania “classe, raça e gênero” indica paridade entre os termos, mas, na realidade, essa condição não se equivale. Em seus estudos, Scott considera que gênero pode ser definido de duas maneiras: como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas principais diferenças entre os sexos e como uma forma primária de atribuir significados às relações de poder (SCOTT, 1995).

Louro (2014) aponta que o conceito de gênero começou a ser utilizado na década de 80 e sofreu transformações. Ao propor uma discussão que rompa com a dicotomia feminino / masculino, o autor trata o gênero como uma categoria de análise, incentivando um pensamento plural que analise, em profundidade, as representações sociais, fugindo de argumentos biológicos e culturais que tenham apenas o masculino como o referencial.

Assim, do ponto de vista social, a relevância desta pesquisa consiste na possibilidade de proporcionar ao profissional da educação, reflexão, acesso à informações, práticas pedagógicas que preencham lacunas e estratégias ao tratar sobre as questões relativas a gênero desde a infância.

Objetivando embasar a discussão, foram consultadas teses e dissertações¹, uma vez que esses estudos abordam a temática referida e se constituem fontes atuais de informações sobre de que forma professores têm lidado com as relações de gênero no ambiente educacional.

De acordo com a NBR 5 14724 da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas – (ABNT, 2005, p. 2-3), dissertação é o:

Documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor), visando a obtenção do título de mestre (ABNT, 2005, p. 2).

E tese é o documento que

Representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor) e visa a obtenção do título de doutor, ou similar. (ABNT, 2005, p.3).

Essas definições estão de acordo com os pareceres 977/65 e 77/69 do antigo Conselho Federal de Educação, das quais é possível destacar que a principal diferença entre os tipos de trabalho consiste no grau de profundidade e originalidade com que os temas de pesquisa são abordados (LUBISCO; VIEIRA; SANTANA, 2008).

Logo, a pesquisa desenvolveu-se por meio da metodologia do estudo bibliográfico que, segundo Gil (2010), se constitui a partir de material já elaborado, em uma forma de conhecer o panorama de determinada área e também na possibilidade de abarcar uma quantidade de fenômenos que seria inviável em uma pesquisa empírica.

Diante de todo o exposto e levando em consideração a importância desses estudos e suas possíveis contribuições para o entendimento sobre as questões relativas ao gênero na Educação Infantil, surge a seguinte questão: Como as teses e dissertações indexadas no Banco de Teses da Capes, têm abordado a temática de gênero na Educação Infantil, no período de 2001 a 2015?

Para responder, com êxito, o problema acima, este trabalho se propôs a apresentar um estado do conhecimento da produção acadêmica, realizada no período de 2001 a 2015, sobre gênero na Educação Infantil no Brasil, tendo como objeto de estudo as teses de doutorado e as dissertações de mestrado indexadas no Banco de Teses da Capes. Visou-se identificar: i) o que,

¹ Dissertação de mestrado e tese de doutorado refere-se a trabalho final dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

onde e como as pesquisas têm sido produzidas; ii) descrever os principais resultados; iii) assinalar contribuições para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil; iv) apontar as principais lacunas identificadas nos estudos aqui considerados.

Conforme aponta Ferreira (2002, p. 259) o que justifica ou motiva o interesse do pesquisador por determinado tipo de estudo é o:

[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...] (FERREIRA, 2002, p. 259).

Nessa perspectiva, o presente estudo objetivou elaborar um referencial que contribua para que outros pesquisadores, posteriormente, possam identificar de forma mais rápida e precisa o que tem sido discutido e, quiçá, o que ainda precisa ser pesquisado sobre as questões relativas a gênero na Educação Infantil. Nesse sentido, comunga-se com Charlot (2006, p.17) a respeito da necessidade de se construir uma “memória da educação”, especialmente na pesquisa educacional, pois, segundo o autor, “nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação”.

É importante ressaltar também que, a escolha pelo recorte temporal aqui considerado – de 2001 a 2015 – deve-se ao fato de buscar contemplar o conhecimento produzido ao longo de 15 anos, considerado aqui, tempo substancial para oferecer um mapeamento e uma análise da produção científica em torno da temática em apreço.

Dessa forma, o estudo, além desta Introdução, se divide em cinco momentos distintos, a saber: i) Referencial teórico; ii) Metodologia; iii) Análise dos dados; iv) Considerações finais e; v) Referências.

No Capítulo 2 – Referencial teórico –, serão apresentados aspectos sobre a Sociologia e da cultura da criança e da infância; a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil e o que dizem os documentos legais; o conceito de gênero e ainda a construção das diferenças de gênero no contexto educacional.

A apresentação da Metodologia será realizada, no Capítulo 3, em que serão detalhados os procedimentos adotados durante o desenvolvimento da pesquisa, ressaltando pontos relevantes sobre Estado do Conhecimento –, com os quais foi possível fundamentar a relevância do estudo.

À luz da Sociologia da Infância, no Capítulo 4 – Análise dos dados – exibir-se-á os principais resultados obtidos a partir da leitura dos relatórios de pesquisa com considerações

acerca da discussão que se tem estabelecido nos últimos 15 anos acerca da temática de gênero na Educação Infantil.

Por fim, as Considerações finais e as Referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem a intenção principal de apresentar elementos que viabilizem a compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, que atua no ambiente em que vive, a partir das suas experiências de vida, em tempos e espaços diferenciado. Para isso, buscou-se debruçar sobre os construtos teóricos da sociologia e cultura da criança e da infância.

Através de um breve apanhado a respeito da história da Educação Infantil no campo educacional brasileiro, explana-se a trajetória da legislação em torno desta etapa de ensino, com vistas a tentar compreender o lugar que as relações de gênero ocupam na realidade escolar.

Em seguida, discutem-se o conceito de gênero e como são construídas as diferenças entre meninos e meninas/ homens e mulheres no ambiente Educacional. No quarto momento, buscou-se elucidar o que são as pesquisas denominadas de Estado do Conhecimento, sua relevância para a pesquisa educacional, seus entraves e possibilidades.

Por fim, discutem-se os principais dados evidenciados no estudo, enfatizando o que as pesquisas têm a nos dizer sobre as questões de Gênero na Educação Infantil.

2.1 Sociologia e cultura da criança e da infância

A socialização é um tema bastante recorrente e antigo discutido pela Sociologia da Educação. Entretanto, não é possível dizer o mesmo sobre os significados existentes sobre linguagens e comportamentos de crianças ao que se refere às questões de gênero. As ciências sociais / humanas demoraram a colocar a criança e a infância como centro de seus estudos e a compreendê-las como sujeito histórico e de direitos. Assim, o referido campo teórico custou a estabelecer relações entre a sociedade, a infância e a escola, associando, durante muito tempo, o desenvolvimento infantil ao caráter “biológico” e “essencialmente natural”.

A Sociologia da Infância, por sua vez, surge com o propósito de resgatar a constituição de infância da perspectiva biológica, transformando-a em objeto sociológico, distanciando-se, pois, das correntes que tendem a interpretar crianças como “indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas” (SARMENTO, 2004, p. 114).

Considerado um novo campo teórico, a Sociologia da infância, no Brasil, tem crescido e se destacado. Apesar da expansão recente, do ponto de vista de Sarmiento (2008), a criança nunca foi um tema ausente na sociologia, e o termo “Sociologia da infância” está formulado

desde os anos 30, entretanto, considerar a infância como categoria social foi algo que só se fortaleceu no início da década de 90.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Estudiosos dessa abordagem questionam a importância social da criança na sociedade, tal qual o seu protagonismo nas relações sociais e enfatizam como ocorre a passagem dessa criança, que nasce, em uma família, como indivíduo e se transforma em um indivíduo social.

A ideia da proposta consiste em centrar o olhar na análise dos processos de socialização, em que crianças e adultos, meninos e meninas, participam e interagem entre si. A socialização passa a ser compreendida como um processo heterogêneo, coletivo e passa a ter outra noção de desenvolvimento da infância – diferente daquela que focaliza o seu desenvolvimento psicológico individual –, a qual leva em conta o desenvolvimento histórico, cultural, político e social do indivíduo (FINCO, 2004). A construção social da infância torna-se, portanto, um novo paradigma, com foco na reelaboração de um conceito que foi, durante muito tempo, marcado por uma visão adultocêntrica de criança.

Ao filiar este trabalho de pesquisa aos construtos teóricos da Sociologia da Infância, destacam-se os estudos do sociólogo americano Willian Corsaro, que considera que as principais discussões no campo da Sociologia da Infância ocorrem em torno do conceito de “reprodução”. Na concepção do autor, as crianças também intervêm junto aos adultos, considerando que elas não recebem apenas uma cultura construída, que lhe coloca em um lugar social, mas operam transformações nessa cultura, na forma que interpretam e interagem, ou ainda, através dos efeitos que nela produzem, a partir das suas práticas.

Se crianças são capazes de interagir com o mundo adulto, ao negociar e compartilhar culturas, ao se fazer pesquisas, com e sobre elas, é necessário que se criem metodologias que tenham como propósito escutar as vozes, os olhares e ponto de vista das crianças (DELGADO e MULLER, 2005). Sob essa perspectiva, é possível admitir que a Sociologia da Infância tenha, em muito, a contribuir.

Na grande maioria dos estudos que tratam as questões de gênero na escola, pesquisadores têm se apoiado no conceito que define gênero como uma construção social e cultural. De acordo com Joan Scott (1995) a infância deve ser uma categoria social integrada

ao gênero. Para a autora, meninos e meninas são ensinados a ter comportamentos específicos de cada sexo e, por isso, considerou-se, aqui, a Sociologia da Infância essencial para quem deseja se debruçar sobre a temática. Nesse sentido, consideraram-se meninos e meninas como atores sociais, pois, apenas por existirem, já são capazes de provocar mudanças nos ambientes que vivem.

As crianças afetam a sociedade e são também por elas afetadas. É nesse sentido que a investigação sociológica se finca: nas condições de vida, nas relações, experimentos e atividades das crianças. Logo, tudo em seu cotidiano influencia na sua formação enquanto sujeito social ativo. E, apesar de serem sempre ensinadas a como devam agir e se comportar, elas atuam a partir da sua visão de mundo e, por isso, muitas vezes, acabam por “transgredir” fronteiras, incluindo as de gênero, praticando atividades que são consideradas típicas de menino ou de meninas.

De acordo com Finco (2004) crianças apresentam especificidades que as tornam diferentes de outras categorias sociais, elas são sujeitos “em devir”, mas não aquele “devir” que significa “vir-a-ser” adulto, mas sim, um devir de criança. Segundo Abramowicz (2003, p.18-19), o devir

que deve ser entendido como movimento, “processualidade”, trajetões, como forças intensivas. Devir é um jeito que a criança tem de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos. [...] Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar (ABRAMOWICZ, 2003, p.18-19).

Compreender as crianças em suas especificidades e complexidades implica em um olhar sensível para as suas ações, um olhar atento sobre o que fazem, como pensam, do que brincam e como interagem com o mundo, já que elas “têm um olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas” (FINCO, 2004, p.47) e modificam o sentido da história.

Farias (2006) aponta que para educar crianças é necessário, ao profissional, estar atento às questões de gênero, ao protagonismo das crianças e não seguir um modelo escolarizante. Assim, é necessário refletir sobre as características singulares da Educação Infantil tendo em vista que a “convivência com a diversidade é um ponto importante: é na singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho educativo com crianças ganha uma tonalidade própria” (FREITAS, 2007, p. 10).

Para melhor compreender a maneira como se estrutura a teoria sociológica sobre a infância, Sarmiento (2008) organiza as correntes sociológicas em dois importantes grupos: as

teorias tradicionais da socialização e as teorias da “reprodução interpretativa”, que se subdividem em várias outras correntes.

Antes de se debruçar sobre as correntes, é importante ressaltar que a sociologia da infância, do ponto de vista epistemológico, não utiliza apenas um autor ou uma teoria, e sim, pode ser considerada como movimento

da sociologia interacionista, do movimento da fenomenologia, e dos *approches* construcionistas que fornecem os paradigmas teóricos desta nova construção do objeto. Há uma leitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas que leva a reconsiderar a criança como ator social. (SIROTA, 1998)

Dessa forma, a Sociologia da Infância problematiza a abordagem naturalizante/psicologizante e biológica sobre a compreensão da criança e se afasta de uma visão uniformizada das mesmas. Além disso, considera que há homogeneidades – características semelhantes para a idade – porém, sustenta que fatores ligados a classe social, gênero, etnia, raça e religião, também devem ser considerados (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010).

As correntes tradicionais foram aquelas pensadas na socialização segundo os aportes durkeimianos, que consideravam uma perspectiva mais estrutural-funcional, sob a qual os valores adultos imperavam sobre as crianças levando-as a permanecerem em uma posição mais passiva diante do mundo adulto. (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010). Além disso, eram associados outros conceitos no seu desenvolvimento, como o de “*habitus*”, de Pierre Bourdieu, por exemplo.

Muitas pesquisas partem dessa noção de *habitus*, defendida por Bourdieu, para abordar a temática de gênero e educação. Setton (2002), por exemplo, faz um destaque para o conceito de *habitus* em seu estudo, afirmando:

[...] *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente construído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

Nessa perspectiva, o conceito representa uma forma de união entre a aparente oposição existente entre a realidade exterior e as realidades individuais.

Gomes (2006, p. 3) destaca que

a escola pode ser percebida como a instituição mais significativa para gerar mudanças, inclusive no que se refere à reprodução da diferença de gênero. Certamente, as creches e pré-escolas constituem investimentos promissores para o desencadeamento desse processo de mudança; por meio delas, pode ser possível inculcar nas crianças *habitus*

primários precursores da equidade e, possivelmente, de uma sociedade mais justa. (GOMES, 2006, p.3).

Os estudos desse novo campo, ligados à teoria de reprodução interpretativa, podem ser divididos em três correntes fundamentais: a perspectiva estruturalista (estudos estruturais); a corrente interpretativa (estudos interpretativos) e; a orientação crítica (estudos de intervenção).

De acordo com Sarmiento (2008) as correntes podem ser entendidas da seguinte forma:

- a. *Estudos estruturais*: aqueles que se referem às condições estruturais em que a infância se situa. Enfatizam a infância como categoria geracional, que busca, a partir de uma perspectiva macroestrutural, compreender como a infância se relaciona com outras categorias relacionais, considerando fatores demográficos, econômicos e sociais, a fim de compreender de que modo essas relações afetam as estruturas sociais de uma maneira generalizada. São principais referências com o uso dessa abordagem Qvortrup (1991, 1995, 2000); Sgritta (1997); Hammarberg (2000); Archard (1993,2003).
- b. *Estudos interpretativos*: nessa abordagem é central o conceito de Corsaro (2009) de “reprodução interpretativa” como sendo a capacidade de interpretação e de transformação que as crianças têm, levando-se em conta toda a herança cultural que recebe dos adultos. Os trabalhos empíricos nessa área, normalmente, envolvem estudos etnográficos, estudos de caso e estudos qualitativos, como por exemplo, os de James e Prout (1990); Corsaro (1997); James, Jenks e Prout (1998).
- c. *Estudos de intervenção*: essa perspectiva entende que crianças fazem parte de um grupo social oprimido, e assim, o olhar é direcionado para grupos que vivem condições especiais de exclusão social. Inscreve-se, pois, em um paradigma crítico e, partindo desse ponto de vista, a Sociologia da infância só alcança seus objetivos se contribuir para emancipação social da infância. Os temas usuais dessa corrente são: as dominações patriarcal e de gênero, as políticas públicas para infância e os movimentos sociais. Dentre as obras principais, destacam-se as de Sephens (1995); Liebel (2000); Alanen e Mayal (2001).

É possível concluir, pois, que o conjunto dessas ideias, correntes e abordagens dialogam e modelam a disciplina Sociologia da Infância, estabelecendo suas bases conceituais. Percebe-se, claramente, que, embora confluentes, há uma heterogeneidade no campo.

É dado enfoque, aqui, às teorias de Corsaro (2009), que asseguram, dentro do quadro da “reprodução interpretativa”, que as crianças são sujeitos ativos e não meramente passivos e, portanto, participam coletivamente da sociedade. É especialmente nesse conjunto de ideias que

incide a nova Sociologia da Infância. Para essa corrente, as crianças integram uma categoria social – a infância – de modo a estabelecer relações com adultos que as fazem reproduzir culturas e recriá-las.

Para alguns estudiosos, a exemplo de Kohan (2007), a infância é a única possibilidade de se configurar história, tendo em vista que é nessa fase da vida que o indivíduo entra na linguagem: “Quem entra na linguagem pela primeira vez é a infância, a aprendizagem da linguagem está ligada à disposição infantil, ao abandonarmos a infância, deixamos a possibilidade de entrar na linguagem” (KOHAN, 2007, p. 122). Por isso, inversamente a ser considerada aquela “sem fala”, a criança tem a possibilidade de construir fala, uma vez que, sem isso, não se chegaria à fase adulta, que o próprio autor denomina “adultice”.

No tocante à cultura da criança e da infância, este trabalho destaca o conceito de infância que, conforme aponta Anete Abramowicz (2011), pode ser visto também como um “bolsão cultural”, no qual cabe uma infinidade de atributos culturais que as sociedades compactuam entre elas.

O modo de ver o mundo, os comportamentos, as formas de ser e agir na sociedade, os valores de cada sujeito podem ser entendidos como produtos de uma herança cultural, ou seja, o modo de ser de uma cultura. Nessa perspectiva, Hall (2003, p. 332) destaca:

Por cultura quero dizer o terreno das práticas, representações, linguagens e costumes concretos de qualquer sociedade historicamente específica. Também inclui as formas contraditórias do “senso comum” que se enraízam e ajudam a moldar a vida popular (HALL, 2003, p. 332).

Dessa forma, os sujeitos se relacionam a partir de suas crenças, seus valores, suas ancestralidades e suas relações com outros modos de ser e de existir. Logo, pensar a escola, passa a ser pensar a cultura como um terreno fértil para as reflexões sobre o currículo, sobre a construção de conhecimento, a constituição da identidade e de como são considerados os discursos construídos nesse ambiente.

Cultura, na perspectiva pós-estruturalista, refere-se às práticas culturais de significação (BUJES, 2000). É na cultura que as práticas sociais são produzidas e reguladas, em uma luta constante por significados. Desse modo, olhar para a organização dos cotidianos escolares da Educação Infantil e para as experiências vivenciadas pelas crianças pode ser fundamental na discussão das transgressões das fronteiras de gênero existentes na produção das culturas infantis.

Conforme Sarmiento (2003, p.3-4), entende-se por culturas da infância “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação

intencional, que são distintos dos modos adultos de significação”. Esse é um dos conceitos mais utilizados nas pesquisas acadêmicas e, portanto, referência nos estudos sobre culturas e infância.

Apesar de ser um conceito difundido, Quinteiro (2002, p. 21) revelou preocupação com a insuficiência de estudos que abordassem discussões a respeito de culturas infantis, afirmando que “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores” (grifo da autora).

De acordo com Kramer (1999, p. 207) as concepções de criança carregam

histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

Em vista disso, considerou-se que há muitos jeitos de ser criança e que as representações mudam de acordo com a classe social e a história de vida. Considerando este ponto de vista, a sociologia da infância revela-se como um campo de estudo capaz de dar visibilidade à infância enquanto forma estrutural da sociedade pois este campo instaura uma nova forma de conceber a criança em suas relações culturais. Segundo Prado (2002, p. 106)

[...] concepção de infância como algo que se compartimentaliza em fases tão delimitáveis que, quase naturalmente, coloca às crianças um modelo definitivo e definidor na construção de seu desenvolvimento e de sua identidade social, reforçada pelas teorias etapistas de desenvolvimento infantil e por pré-noções em relação à infância (PRADO, 2002, p. 106).

Isso ocorre quando se espera que crianças de diferentes culturas e contextos passem por processos similares de desenvolvimento, passando a desconsiderar elementos específicos de cada indivíduo. Essa concepção trava questionamentos a respeito das condições sociais que influenciam, por exemplo, a construção das identidades infantis, inclusive, as construções concernentes ao gênero.

Ao desconstruir concepções estereotipadas sobre a criança e a infância, é possível visualizar um indivíduo que participa, que atua, sujeito e não apenas objeto da educação. Sarmiento (2007) considera, ainda, que uma nova compreensão é necessária para romper com os traços de negatividade que a concepção de criança, normalmente, apresenta, como sendo o não-adulto, a não-razão, o não-trabalho, a não-fala. Observe-se o que diz o autor, à página 35:

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. (SARMENTO, 2007, p. 35).

Salienta-se ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apontam para uma compreensão de criança que de certa forma aproxima-se à produção teórica do campo da Sociologia da Infância, ao considerá-la “sujeito histórico e de direitos”, que produz cultura. Na Educação Infantil, as crianças vivenciam experiências que lhes dão subsídios para compreensão de mundo. Com isso, essas experiências devem possibilitar à criança explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma.

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

De certo, é imprescindível que as escolas construam propostas pedagógicas que permitam um olhar cuidadoso para a criança, compreendendo-a do ponto de vista dela própria e não apenas do adulto / professor. Inclusive, um dos importantes desafios na Educação Infantil consiste em construir uma prática que possibilite a integração do cuidar e educar, proteção e participação, e que exista o cuidado em potencializar as mais diferentes formas de expressão, interação e acesso ao conhecimento, pois a partir dessas relações, serão construídas as culturas infantis.

Sob o mesmo ponto de vista, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil explicita que a concepção de criança é construída historicamente e muda de acordo com cada lugar e época. Além disso, a infância é intensamente marcada pelo meio social em que a criança se desenvolve, tendo na família, biológica ou não, ponto de referência fundamental. Nessa lógica, é possível considerar que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais formadas ao longo da vida e que a criança é um sujeito social, criadora de cultura, e, portanto, sujeito histórico (BRASIL, 1998).

Na infância ocorre o que Cohn (2005) chama de produção e reprodução cultural – quando um sistema simbólico é acionado pelas crianças para conferir sentido às suas experiências; aquilo que permite que as pessoas vivam em sociedade e compartilhem sentidos.

Para a autora, o contexto cultural é terreno fértil, e esse sistema simbólico, essencial, é necessário para compreender o lugar que as crianças ocupam na sociedade.

Estudiosa no campo da infância, Friedman (2013) aponta que crianças podem ser consideradas coprodutoras dos conhecimentos da realidade que percebem, pois, durante as brincadeiras, por exemplo, representam tudo aquilo que vivenciam ou desejam vivenciar.

A autora ainda considera ser mais adequado falar em “Culturas infantis” no lugar de “cultura infantil”, pois assim não se nega particularidades socioculturais, universalizando um conceito. Nas “culturas infantis”, ideias, costumes e valores são instaurados e transmitidos por meio das linguagens e, principalmente, por meio das brincadeiras. Afinal, todas as crianças de todo o mundo e de todas as épocas brincam. Ao mergulhar no terreno do brincar, é possível descobrir quem são essas crianças, o que elas têm a dizer e de que forma compreendem o mundo através de suas falas e do seu imaginário.

Assim, conhecer a criança e respeitá-la, torna-se fundamental para compreender o funcionamento da sociedade. De acordo com Pinto e Sarmento (1997, p. 25):

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO 1997, p. 25)

A fantasia, o poder da imaginação e a criação são, aqui, ressaltadas como específico da infância. Logo, ainda que se reconheça a interferência do contexto social e a existência de diferentes infâncias, é necessário deixar claro que esta etapa da vida é marcada por características e necessidades próprias.

As experiências de gênero estão demarcadas desde muito cedo, quando as crianças aprendem, desde muito cedo, a diferenciar atributos femininos e masculinos. Por isso, é necessário que se analise o papel da educação na socialização de meninos e meninas para que esses papéis previamente definidos e ensinados possam ser questionados. É dessa forma que práticas educativas não discriminatórias podem ser disseminadas.

Desse modo, entende-se que a Sociologia da Infância representa um marco nos estudos e pesquisas contemporâneas sobre a infância, uma vez que considera a criança a partir do seu posicionamento como sujeitos e não apenas como objeto da pesquisa. Contudo, entende-se “as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (KRAMER, 1999; p. 272).

Ainda que as pesquisas venham considerando cada vez mais a criança como sujeito e produtoras de cultura, e as pesquisas em torno do tema da Educação Infantil no Brasil, venha apresentando evidente crescimento, de acordo com (SILVA, LUZ e FILHO, 2010) o campo ainda apresenta pouca representatividade. Desse modo, ainda há muito para ser investigado e estudado de forma a melhor compreender essa área como campo do conhecimento.

Para dar continuidade à discussão, propôs-se uma nova reflexão acerca da infância e Educação Infantil: o que dizem os documentos legais? Neles se discute gênero? Qual a sua relevância e quais lacunas denunciam? Considera-se importante, aqui, conhecer o percurso da legislação em torno desta modalidade de ensino e como têm sido discutidos os aspectos ligados a gênero nos primeiros anos da vida escolar.

2.2 Educação Infantil e gênero: o que dizem os documentos legais?

Desde a Constituição de 1988, o direito de uma educação para a criança de 0 a 6 anos foi legalmente reconhecido, no Brasil. Um dos deveres do Estado com a Educação nacional é o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos” Artigo 208 do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I. (BRASIL, 1988, p. 35).

No dia 13 de julho de 1990, o direito à educação para a criança pequena foi novamente ratificado, através da Lei número 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que no Capítulo 4, Art.54, inciso IV declara: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990).

Considerando a cronologia, no ano de 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, que estabelecia metas para à expansão de vagas, melhoria do atendimento a criança de 0 a 6 anos, juntamente com a necessidade de qualificação profissional para os educadores atuantes nestes espaços. Fruto desse documento, no mesmo ano, é publicado pelo MEC um outro documento, intitulado “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, que ratifica a necessidade de formação e qualificação deste profissional.

Nesse percurso legal ora destacado, não podemos deixar de mencionar que em 1996, foi sancionada a lei de número 9.394 que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (a LDB) reafirmado o direito constitucional no Título III Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no Art. 4º. “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante

a garantia de: [...] IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Nesse documento, a Educação Infantil, importante etapa de ensino, passa a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, como se pode ver no Art. 21º “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Ainda na década de 90, em 1998, o Ministério da Educação e Cultura publica, em três volumes, um documento de referência para esta etapa de ensino. Trata-se do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI*, que está organizado da seguinte maneira:

- a. Um documento *Introdução*, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- b. Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- c. Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998a, p. 9)

No mesmo ano, a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, publica o documento *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil*, que sistematiza os critérios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil. Motivados pela Lei de Diretrizes e Bases, a qual a Educação Infantil recebeu destaque, o projeto visa auxiliar a regulamentação da Educação Infantil, formulando diretrizes e normas para a educação da criança de 0 a 6 anos, a fim de contribuir para o fomento de padrões básicos que garantam o processo de melhoria da qualidade desta etapa de ensino. (BRASIL, 1990).

Um pouco depois, em abril de 1999, um dos principais documentos da Educação Infantil é instituído, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que de acordo com o disposto no Art. 2

[...] constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p. 18).

Esse documento norteia a Educação Infantil nos mais variados aspectos, definindo criança, infância, Educação Infantil, currículo, proposta pedagógica, mas ainda não incluem referências sobre a abordagem de gênero.

Em 19 de abril do mesmo ano, são instituídas também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental*, em nível médio, na modalidade normal, declarado no Art. 1:

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999,p.97)

Dois anos depois, em 9 de janeiro de 2001, é sancionada a Lei nº 10.172 aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse documento, é estabelecido no tópico II dos Níveis de Ensino, item I da Educação Infantil, diretrizes, metas e objetivos para a Educação Infantil nos próximos 10 anos. São abordados aspectos como a ampliação da oferta, a valorização de profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, o cuidado e a atenção com as instalações e mobiliário das escolas em um conjunto de 20 metas nacionais que servem de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais.

O Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil – PROINFANTIL, foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC), 4 anos depois do PNE, em parceria com Estados e Municípios, para atender a professores que atuam com crianças. O programa se caracteriza por ser:

[...] um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionará aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do

Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria de sua prática profissional (BRASIL, 2005, p. 05).

Já em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a conhecida Lei nº 11.274 que modifica a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe das diretrizes e bases da educação nacional, a respeito da duração do ensino fundamental de 9 anos. Logo, fica instituída matrícula obrigatória, no ensino fundamental, a partir dos 6 anos de idade. Transformando-se a redação do Art. 32 da LDB para: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p.23)

O propósito do Ensino Fundamental de 9 anos tem relevância, justificada no próprio texto:

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000). Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar. (BRASIL, 2007, p. 17)

Com essa nova configuração do Ensino Fundamental em Anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) e Anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano), a Educação Infantil passa a atender a um público de crianças de 0 a 5 anos e não mais a faixa etária de 0 a 6 anos.

Mais um avanço em termos de documentos aconteceu no ano de 2006, com a publicação de dois importantes documentos através da Secretaria de Educação Básica do MEC, por intermédio da Coordenação Geral de Educação Infantil: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* e *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. O primeiro contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil e o segundo visa a contribuir para a implementação de políticas públicas para crianças de 0 a 5 anos, se tornando documento de referência para organização e funcionamento da etapa de ensino no país. (BRASIL, 2006, p. 3).

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* (volumes 1 e 2) busca responder com uma ação aos anseios da área, da mesma forma que cumprem com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “*Estabelecer parâmetros de*

qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 7).

Seguindo a cronologia, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) passa, em 2007, a incluir a Educação Infantil na divisão dos seus recursos. Ou seja, parte do que é investido na Educação vai para a manutenção e construção de creches e pré-escolas em todo o país.

De acordo com o Art. 10 do Capítulo III da Distribuição dos Recursos, a distribuição é feita considerando as diferentes etapas, tipos e modalidades de estabelecimento de ensino da educação básica: I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; III - creche em tempo parcial; IV - pré-escola em tempo parcial.

Três anos depois, em 2010, é feita uma revisão das Diretrizes de 1999 e divulgado o reconhecido e importante documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, que teve como objetivo maior “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Funcionando como a maior referência para a elaboração do currículo para o atendimento à população de 0 a 5 anos de idade no Brasil.

Diante do exposto é possível concluir que a publicação de importantes documentos, especialmente na década de 90, torna ainda mais evidente que a Educação Infantil vem, desde então, conquistando o seu lugar ao sol, organizando-se e estruturando-se, ainda que tardiamente. Com isso, expande-se a ideia de que as experiências infantis são constituídas em fontes riquíssimas de aprendizado e desenvolvimento.

Após tornar conhecida a toda essa evolução histórica referente aos documentos legais, pode-se afirmar que a Educação Infantil se defina como sendo:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 à 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim, entende-se que, além dos pais, a formação integral da criança também é de responsabilidade da escola e de toda a sociedade. A educação para a igualdade é um direito e

os documentos legais existem para que se possa, de alguma forma, garantir essa formação completa desde a Educação Infantil.

Cesar (2010), ao abordar o tema gênero e sexualidade explica que foi na segunda metade dos anos 90 que os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, foram criados e, portanto, passaram a exigir que as escolas tratassem os temas transversais, a saber: “Questões étnico-raciais, meio ambiente, educação sexual e questões de gênero. As “Relações de Gênero” aparecem no fascículo “orientação sexual” e apesar de abordar as relações desiguais entre homens e mulheres, atrelado a uma perspectiva histórica, o que se compreende por gênero nos PCNs são, meramente, os papéis sexuais ou papéis de gênero assumidos por meninos e meninas nas escolas.

No que se refere a Educação Básica, nas Concepções e Princípios, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007) descreve:

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2007, p. 32)

No que se refere à Educação Básica, nas Ações Programáticas, sugere-se:

9. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (BRASIL, 2007, p. 33)

Vianna & Sandra Unbehaum (2006) realizaram uma pesquisa sobre a inclusão da perspectiva de gênero na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas principais leis e documentos que orientam as reformas da educação básica pública no Brasil, no período de 1998 a 2001. Para isso, examinaram documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN).

Os autores concluíram que, dentre alguns aspectos, apesar de existir referência ao gênero nos documentos, as políticas não têm tido efetiva atuação no Estado. A inclusão das políticas públicas de uma perspectiva de gênero é recente e menos institucionalizada do que em outras áreas, como por exemplo, na saúde e no trabalho.

Foi identificado, também, que apesar de a Constituição Federal, de 1988, oferecer base para a implementação de políticas de igualdade, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2001, Art. 3) a maior parte dos documentos apresentam essas questões de forma generalizada, o que, conseqüentemente, acarreta “pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero.” (Vianna & Sandra Unbehaum, 2006, p. 6).

A pesquisa também apontou que o Conselho Nacional de Mulheres e o Conselho Estadual da Condição Feminina, no que tange aos aspectos relacionados à gênero e sexualidade na Educação Infantil, exerceram importante papel.

O RCNEI, por exemplo, pode ser destacado como um importante documento que aponta, dentre outras coisas, para a importância da transmissão de valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Inclusive, há trechos que utilizam as expressões “meninos” e “meninas” em lugar de “crianças”.

Ressalta-se, também, que a construção da identidade de gênero vai além de uma configuração biológica e “defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero”. (Vianna & Sandra Unbehaum, 2006, p. 7-8). Ademais, o documento enfatiza que educadores e educadoras devem contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero na educação infantil, como se nota no excerto, a seguir:

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamentos estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem o bambolê. (Brasil, RCNEI, 1998, v. III, p. 3.)

Ainda que existam, no país, documentos que assegurem a necessidade de abordar o tema de gênero nas escolas, há lacunas na prática. Felipe (2007) aponta que, nas escolas, ou mesmo nos cursos de formação docente, temas como gênero e sexualidade são, quase sempre, ignorados. De modo geral, discussões têm ocorrido em torno da sexualidade considerando-a uma matriz biológica. Para a autora: “crianças estão sendo subjetivadas na construção de suas identidades de gênero” (FELIPE, 2007, p. 8), e assim, as crianças seguem reproduzindo comportamentos sexistas.

No campo educacional, Louro (2001) afirma: “a escola é atravessada pelos gêneros, [que] é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as

construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2001, p. 89). No entanto, conforme o estudo de Carvalhar (2009), o currículo das escolas tem reproduzido marcas e condutas atreladas a características de masculinidade e feminilidade que são aceitas e normatizadas em nossa sociedade, deixando de lado discussões importantes para promoção da desigualdade de gênero.

Sobre as questões de gênero nas pesquisas, Silva (2015) concluiu que

a pesquisa educacional brasileira em gênero na Educação Infantil tem se voltado majoritariamente para relatar como ocorrem as relações de gênero no ambiente escolar. Em um número menor, evidenciamos pesquisadores/as, docentes e instituições preocupadas com a iniquidade de gênero em seus espaços e desenvolvendo ações para superá-la, proporcionando o bem estar das crianças, a aprendizagem sobre o respeito aos diferentes de si, o desenvolvimento de habilidades e competências independente do sexo e, sobretudo, a valorização da dignidade humana. (SILVA, 2015, p.5).

Silva (2015) identifica, ainda, que a produção da pesquisa educacional brasileira em gênero na Educação Infantil é incipiente. Logo, sem suporte de pesquisas e com raríssima formação dentro da instituição escolar, a atuação dos professores, no que tange os aspectos relacionados a gênero na infância, parece prejudicada. Mesmo no século XXI, são poucos os profissionais e instituições preocupados com a importância efetiva de se discutir gênero.

2.3 Conceituando gênero

As discussões sobre gênero representam um debate de extrema relevância nos dias atuais. Falar de gênero é falar sobre situações de exclusão, de preconceitos e estereótipos, além de estar inserida nos campos da ciência e da política, onde muitas polêmicas giram em torno do assunto.

É necessário esclarecer que quando se fala em gênero, refere-se aos aspectos sócio-históricos e culturais que envolvem a relação da mulher e do homem nas mais diferentes relações de poder expressas entre eles. Saffioti (1999) aponta que o primeiro teórico a falar sobre o conceito de gênero foi Robert Stoller, no ano de 1968. Entretanto, o conceito disseminado por Stoller parece não ter ganhado expressividade na época. Uma reflexão sobre gênero foi apresentada por Gayle Rubin, em 1975, em seu artigo “Mulher” que indicava uma nova perspectiva nos estudos sobre o tema.

Simone de Beauvoir (1908-1986), com a sua celebre frase “Ninguém nasce mulher, mas se torna mulher”, de acordo com Saffioti (1999), foi quem primeiro apresentou contribuição

relevante a respeito do tema, ainda que não tenha definido propriamente o conceito. Ao dizer isso, Beauvoir chama a atenção para as construções sociais que envolvem o ser homem e o ser mulher e, por isso, a autora é considerada precursora do conceito, que tem como princípio fundamental negar a essência biológica, e apresentar aspectos relacionados ao social.

Com vistas a refletir a respeito da complexidade existente nos processos de interação dos sujeitos (homens e mulheres) com a organização social, assim como instigar o pensamento sobre a relação entre os sexos em um determinado contexto sócio-histórico, os movimentos sociais feministas acabaram sendo os responsáveis por impulsionar o conceito de gênero, expandindo-o.

Uma das contribuições mais importantes dos referidos estudos para o trabalho aqui desenvolvido, consiste na preocupação em problematizar e discutir concepções dadas como universais e naturais, especialmente aquelas que envolvem o que é dado como específico para “homens” e “mulheres”, ensinados desde a infância. Além disso, as pesquisas feministas transpuseram, para o âmbito da academia, debates que envolvem temas como família, sexualidade e trabalho doméstico, os quais pouco eram evidenciados no campo teórico (MEYER et al., 2003).

A partir daí, emerge o conceito de gênero, que aqui fica entendido como

construção social e cultural de homem e de mulher. Assim, as diferentes organizações sociais estruturam em diferentes períodos da história, modelos de masculinidade e feminilidade e lhe atribuem valores diferenciados e hierarquia. A teoria de gênero afasta da biologia e conduz para as ciências sociais explicações de desigualdades entre os sexos. (ALMEIDA, 1996, p.72)

A fim de superar o determinismo biológico que sustentava (e ainda sustenta) as diferenças existentes entre homens e mulheres, o discurso feminista expandiu-se para apontar o aspecto social da constituição humana. Vale ressaltar que, em contraposição ao termo sexo surge o termo gênero, para fazer referência às distinções físicas entre homens e mulheres.

Louro (2014) relatou que o conceito de gênero começou a ser utilizado na década de 80, nos debates feministas, e sofreu transformações. Ao focar gênero como uma categoria de análise, a autora propõe uma discussão que rompa com a dicotomia feminino em oposição ao masculino, ou seja, um pensamento plural que analise a fundo as representações sociais, fugindo de argumentos biológicos e culturais que tenham o masculino como o referencial.

Scott (1995) e Louro (2014) compreendem o conceito de gênero como uma “categoria relacional”, considerando a relação existente entre homens e mulheres. As autoras defendem o

ponto de vista de que a construção do feminino se dá através de aspectos ligados ao masculino e que “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 2014; p.45).

Com esse conceito, pretendia-se evidenciar, conforme já explicitado, que as diferenças entre homem e mulher são construções sociais, históricas e culturais, isto é, “as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico” (FELIPE, 2001, p. 65). Assim, passa-se a existir um novo olhar para o que é determinado como masculino ou feminino, em que o enfoque não é mais biológico, e sim, um construto histórico-social. Sobre isso, Moore (1997, p.2) reforça:

[...] as relações entre mulheres e homens e os significados simbólicos associados às categorias “mulher” e “homem” são socialmente construídos e não podem ser consideradas naturais, fixos ou predeterminados.

A partir desse entendimento, alguns pesquisadores passam a discutir a respeito das diferenças sociais e biológicas e os usos dos termos sexo e gênero. Nesse formato, as diferenciações vinculadas à biologia – sexo – foram preservadas, seguindo imbricadas ao fator social, de modo que

[...] a construção do gênero, como categoria de análise da realidade, supõe, na sociedade ocidental contemporânea, o seu distanciamento do termo sexo. Este passa, então, a associar-se a interpretações biológicas, enquanto o gênero procura resgatar o caráter histórico e cultural dos diferentes significados masculinos e femininos presentes nessa sociedade (VIANNA, 1997, p. 119).

Nessa perspectiva é possível notar o estabelecimento de uma relação entre o biológico – sexo – e o social – gênero – em que, de acordo com Garcia (2013, p.15), o sexo é base para a construção de gênero. Piscitelli (2008) identifica que o conceito de gênero foi difundido como construção social em meados da década de 70 e que esteve vinculado ao sexo biológico. Contudo, ele mesmo destaca críticas a respeito dessa vinculação, ao dizer que

[...] os escritos críticos de finais da década de 1980, porém, questionaram os pressupostos presentes na distinção sexo/gênero. Um dos motivos foi a flixidez e unidade que essa distinção conferia às identidades de gênero, ao formular a existência de uma base biológica imutável que dividia a humanidade em dois sexos e, consequentemente em dois gêneros (PISCITELLI, 2008, p. 264).

Para desvencilhar as diferenças entre homem e mulher do fator biológico, pesquisadores passaram a defender que “com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a

colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais” (MEYER, 2003, p.15).

Com efeito, as desigualdades entre homens e mulheres são consideradas culturais e não determinadas pela biologia, e existem por serem aprendidas / ensinadas, desde muito cedo, pelas pessoas com as quais os indivíduos convivem desde o seu nascimento.

Da mesma forma, Moore (1997) explica a impossibilidade de afirmar que as diferenças biológicas determinam a construção de gênero e, por isso, não se pode falar em um sentido unitário, homogêneo para se referir a categoria “mulher” ou à categoria “homem”.

A imagem que comumente as pessoas fazem de homens e mulheres não partem do nada, são construídas a partir de modelos sociais que a própria sociedade oferece aos indivíduos. Logo, não é o fator biológico que determina comportamentos. É o social. Já as relações de gênero fazem parte de um grande conjunto de representações que buscam atribuir significados e diferenças para homens e mulheres. Enquanto homens são associados a atributos como agressividade, força, coragem e rigidez, a mulher é vista na sociedade, como sendo frágeis, pacíficas, meigas, cuidadosas. Essas características acabam se tornando verdades universais uma vez que tais

comportamentos em relação a meninas e meninos, mulheres e homens são vistos como “naturais” ou como parte integrante de uma “essência” feminina e masculina, servindo, muitas vezes para justificar a desigualdades entre ambos. No entanto, as experiências que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico. São essas expectativas que chamamos de relações de gênero. (GRAIDY e KAERCHER, 2001, p.65).

Apesar de o termo gênero, no dicionário, possuir uma acepção gramatical que significa indivíduos com sexo diferentes – masculino e feminino –, outras características lhes foram atribuídas, conferindo ao termo um caráter relacional e cultural, diferente do masculino e do feminino que, segundo Lopes (2000) se situa no terreno do biológico.

Ao discutir gênero sob esse viés pressupõe considerarmos que os

estudos que se ancoram nesse pressuposto, se afastam de perspectivas que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para inscrever diferenças traduzidas em desigualdades) para teoriza-lo como um constructo sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder (MEYER, 2003, p.15).

Nesse sentido, entendemos gênero como uma construção social, cultural e histórica, que tem início desde os primeiros anos de vida, ou até mesmo, desde quando o indivíduo ainda está

em fase de gestação. Tal entendimento, permite a consideração de gênero como uma categoria de análise, quando se referida às relações de poder que são estabelecidas, desde cedo, entre homens e mulheres, nas quais a mulher ocupa, quase que sempre, o lugar do lar, do cuidado, da maternidade, fragilidade e delicadeza, enquanto ao homem cabe o lugar da força, da vida pública, do sustento da família.

Claramente, ainda se vê que esses estereótipos são veiculados e que a mulher está em um lugar de inferioridade. Em vista disso, o esclarecimento sobre “o que é gênero” torna-se ponto de partida para compreender como e por que as relações de desigualdade estabelecidas entre homens e mulheres acontecem desde a infância.

Diante da discussão apresentada sobre o significado do conceito de gênero, sua evolução entre estudiosas feministas e a importância de se discutir o assunto no contexto educacional, desde a educação Infantil, uma indagação ainda permanece: Como se constroem as diferenças de gênero, na escola? Por que, ainda, se diferenciam, tanto, atividades para meninos e meninas, nas salas de aula?

2.4 Construções das diferenças de gênero no contexto educacional

[A partir da] declaração “É menina! Ou “É menino!” [...] começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala [-se] um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção (LOURO, 2004, p. 15, destaques da autora, acréscimos meus)

A Educação Infantil – creche e pré-escola – consiste na primeira experiência da criança como aluno. Nesse espaço, elas terão a oportunidade de conviver com pessoas diferentes em um ambiente com características próprias e diferentes daquelas do meio familiar.

Sobre o espaço escolar, Faria (2006, p. 87) aponta:

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos - entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, "café com leite", "quatro olhos", etc.; e confrontam-se adultos e crianças - a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina. (FARIA, 2006, p. 87)

Nesse ambiente plural de convívio com outras crianças, conforme se pode depreender da citação acima, meninas e meninos se inserem na vida social, desenvolvem discursos e durante o processo de construção da sua identidade, as crianças são constantemente influenciadas por todas as pessoas que estão a sua volta, sendo muito comum reproduzir aquilo que observam.

A sala de aula, os corredores, o pátio, o parquinho, a quadra, o refeitório, os banheiros são locais onde as crianças constroem seus cotidianos escolares. Nesses espaços, é possível perceber como se estabelecem relações de gênero e de poder, ao considerarmos os modos como as crianças se organizam, como criam suas estratégias e dão sentido a cada espaço ocupado.

A criança entendida como um sujeito concreto, que se constitui histórica e socialmente por meio das suas interações, revela e interpreta o mundo a sua volta, nas suas experiências com o outro, e assim, vai significando as suas maneiras de ser e agir na sociedade.

Hoje em dia, nos espaços escolares, não é raro encontrar aspectos discriminatórios relacionados aos gêneros. Modelos de comportamentos femininos e masculinos são constantemente ensinados nas escolas, o que acaba por auxiliar as crianças na compreensão do que é ser menino ou menina. A respeito disso, Louro (1997, p.89) afirma: “a escola é atravessada pelos gêneros, [e que] é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (grifo da autora).

Os modelos de feminilidade e de masculinidade, constantemente reforçados pela sociedade, são considerados universais e inerentes ao ser humano, o que torna difícil a desvinculação de um determinismo biológico. Além do mais, tal compreensão não é simples quando se trata do ambiente escolar. Nesses espaços, de acordo com Guizzo (2005), são reiterados comportamentos “normais” esperados para meninos e meninas assim como não são mencionados as diferentes possibilidades de compreender masculinidade e feminilidade.

De acordo com a pesquisa de Guizzo (2005), professoras direcionam as crianças ao que é mais “adequado” para cada sexo. Durante o seu estudo, por exemplo, meninas não foram convidadas a jogar futebol – esporte popularmente conhecido como um jogo para meninos.

No que concerne aos estudos sobre as relações de gênero e educação, parece haver, conforme Rosemberg (2001), um processo mútuo de rejeição: se por uma via, as pesquisas feministas não priorizam temas relacionados a educação, produzindo estudos mais direcionados às mulheres, por outra, o campo da educação não tem se dedicado aos debates a respeito das relações de gênero.

Como exemplo, é possível citar que dentre as 8.688 teses e dissertações indexadas pelo Banco de Dados da ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação em Educação), no recorte temporal de 1981-1998, apenas 2,7% das pesquisas abordaram as relações de gênero, tratando, de uma forma geral, da “condição feminina”, conforme especifica Rosemberg (2001). E ainda assim, os poucos estudos que privilegiaram o tema em programas de pesquisa não surtiram o efeito esperado (Bruschini, 2002).

Vianna (2012), por sua vez, analisando pesquisas sobre gênero e educação, entre os anos de 1990 e 2009, reafirma a importância e a necessidade de aspectos relacionados ao gênero estarem no currículo escolar, assim como na formulação de agenda política voltada para a diversidade sexual.

Carvalho (2012), ao realizar um mapeamento sobre o desempenho escolar no Brasil, considerando o recorte temporal entre 1993 e 2007, analisou 21 trabalhos, todos canalizados para as séries iniciais do ensino fundamental. O estudo aponta que são poucas as pesquisas com as falas das crianças e raras as que abordam as relações de gênero para além da interação homem-mulher. Como lacuna, considera que as construções de gênero na escola ocorrem a partir de regras explícitas e implícitas, e que há a necessidade de realização de pesquisas sobre como as crianças veem as relações entre ser menino e ser menina e ter bom ou mau desempenho escolar.

Estes dados evidenciam que a carência de estudos empíricos sobre educação e desigualdade de gênero acarreta a circulação de interpretações generalistas e simplificadas, baseadas no senso comum. Em consequência disso, as práticas pedagógicas permanecem estáticas e reproduzem ideias generalistas sobre as diferenças de gênero, conferindo pouquíssima importância a esses aspectos desde a Educação Infantil.

Alguns países – a França, os EUA e a Inglaterra – sobre os quais Rosemberg (2005) se debruçou durante seus estudos, apesar de apresentarem produção ainda incipiente, contam com uma quantidade de informações e dados empíricos invejáveis sobre as desigualdades de gênero na escola se comparada com a produção do Brasil. Inclusive, é importante destacar que a maioria dos trabalhos identificados aborda o tema de gênero na educação, sem colocar a Educação Infantil como referência. De forma geral, pesquisas sinalizam a necessidade de ampliação das discussões na pesquisa acadêmica, nas escolas, nas instituições de ensino superior e nos cursos de formação continuada.

A educação é um processo que acontece nos mais diferentes espaços e tempos, desde o nascimento da criança até a vida adulta, através das relações estabelecidas com outras pessoas. Segundo Garcia (2013), por meio da educação, o indivíduo se apropria da cultura e se prepara

para agir no mundo. Esse processo, que acontece na escola e na vida cotidiana, assume características específicas no contexto educacional, e gênero, enquanto categoria de análise constitutiva do sujeito, não pode ficar de fora.

Souza (2010) afirma que professores têm apresentado em seus discursos, concepções de gênero e de sexualidade pautadas no senso comum, remetendo-se ao corpo e a natureza humana. Desse modo, é possível perceber que não há, nas escolas, preocupação em superar desigualdades de gênero, pois, de forma geral, são reproduzidas concepções e estereótipos do que é ser menino e menina, naturalizando características tidas como ideias para cada sexo.

Sobre a ação educativa, Saviani (2005, p. 13) sinaliza que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. De acordo com o autor, a educação tem como propósito de identificar elementos culturais necessários ao desenvolvimento dos sujeitos e de descobrir a melhor maneira de transmiti-los.

No contexto social e educacional, considera-se o gênero como uma categoria de análise que constitui o sujeito e, por isso, está presente nas relações sociais. Por meio da educação, considerando as ideias de Garcia (2013, p. 15), “o sujeito internaliza os significados em torno do masculino e do feminino se apropriando dos elementos culturais do grupo em que está inserido”.

Conforme Scott (1995), as relações que se estabelecem na escola devem estar imbricadas com a questão de gênero, por este representar uma construção social que envolve as relações de poder. Uma educação que de fato se compromete com o combate à desigualdade, e o faz desde os primeiros anos de vida escolar, tem a possibilidade real de superar obstáculos frente a comportamentos de dominação e submissão. Assim, meninos e meninas podem estabelecer relações de parceria, sem que se determinem papéis diferenciados para cada um.

A naturalização das diferenças de gênero ocorre, desde muito tempo, porque existe na sociedade, um padrão do que é esperado para as categorias “homem” e “mulher” referentes aos modos de ser, agir e sentir. Desse modo, as diferenças físicas/ biológicas acabavam pautando toda e qualquer diferença entre eles. Esse é um ponto de vista ainda é muito frequente nos dias de hoje, nas mais diversas áreas, conforme aponta Vianna (1997, p. 122):

Comumente, as diversidades entre homens e mulheres remetem à noção de sexo. Em nossa sociedade, encontramos, nas mais variadas áreas do conhecimento, explicações sobre diferenças entre homens e mulheres baseadas nas distinções de sexo, e fundamentadas, por sua vez, em características físicas e naturais (VIANNA, 1997, p. 122).

A autora destaca outro aspecto importante a respeito do uso da distinção sexual na definição das diferenças entre homem e mulher. Ela diz que, ao adotar essa perspectiva, uma polarização entre ambos se evidencia, de modo que “as mulheres muitas vezes simbolizam o corpo, a reprodução da espécie, ou seja, a natureza; e os homens representam o social” (VIANNA, 1997, p. 122).

Por conseguinte, meninas são ensinadas, desde muito pequenas, inclusive dentro das escolas, que a mulher, devido à função de procriação, tem o papel de cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos, cabendo a elas, o espaço privado, pois essas características são inerentes ao feminino. Enquanto aos homens, fica destinado o lugar social, o espaço público, o ambiente de trabalho fora de casa, o sustento do lar.

De acordo com Ortner (1979, p.104), o corpo da mulher parece dizer muito sobre quem ela é:

[...] o corpo feminino parece condená-la a mera reprodução de vida; o homem, em contraste, não tendo funções naturais de criação deve (ou tem a oportunidade de) basear sua criatividade externamente “artificialmente” por meio de símbolos e tecnologia (ORTNER, 1979, p.104).

Com relação aos estudos de gênero e estudos da infância, apesar de ainda terem pouca expressividade, apresentam relevância. Tomam-se como referência as pesquisas realizadas por Walkerdine (1995) e Felipe (1998, 2000, 2001) que tiveram como objetivo explorar as interfaces entre infância, gênero e sexualidade, envolvendo variáveis como a escola, o consumo, a mídia e também a literatura. Tais estudos demonstram o caráter construído das identidades de gênero desde a infância, associando a isso, aspectos políticos, sociais e culturais.

A pesquisa desenvolvida por Walkerdine (1995), sobre a relação entre o desempenho de meninos e meninas na matemática, demonstrou que, a suposta dificuldade das meninas, nessa área, está associada a significados que são socialmente construídos, percebidos através da justificativa dada por professores para uma mesma performance para ambos os sexos. Por exemplo, se uma menina se destacava na área de matemática, seu sucesso era atribuído a características como esforço, dedicação e interesse. Se um menino fosse bem sucedido, atribuía-se o sucesso a outros fatores como inteligência, potencial e brilhantismo.

Do referido estudo, pois, é possível atestar como é reforçadora a ideia de que certas características são inerentes à natureza dos homens e das mulheres.

Felipe (1998, 2000) tem se dedicado a estudos sobre gênero e sexualidade em diversos artefatos culturais, tais como, livros, revistas, filmes, brinquedos etc. Em uma de suas pesquisas,

a autora realizou análises de revistas pedagógicas e livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Foi demonstrado que os artefatos citados objetivavam fortemente a formação de meninos e meninas, assim como, o governo de conduta das mulheres, através da existência de relatos e conselhos a respeito de como se comportar e conduzir suas vidas.

A autora salienta, ainda, o quanto essas prescrições de como se comportar e de como agir se pautavam na ideia de uma educação diferenciada para meninos e meninas, de modo que o sexo masculino sempre aparecia em um lugar de maior prestígio e visibilidade social. Muitos desses fatores se sustentam na ideia de uma “natureza” específica que diferencia homens e mulheres e, desta forma, acaba por justificar e reafirmar preconceitos e desigualdades de gênero.

O trabalho desenvolvido por Guerra (2005) teve como objetivo debater questões ligadas a identidades de gênero e sexualidade em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre, com crianças de 4 e 5 anos de idade. Considerando, especificamente, as questões relativas ao gênero, a pesquisadora propôs uma investigação sobre o que meninos e meninas falam sobre gênero no ambiente escolar; quais as representações de gênero são encontradas na prática educativa; e de que forma se produzem ou reproduzem representações de masculinidade e feminilidade.

Os escritos sinalizam que em vários momentos da rotina escolar, especialmente durante as brincadeiras livres em que a professora não faz intervenções, crianças rompem discursos hegemônicos no que se refere à sexualidade e relações de gênero. Ainda assim, “[...] em todo o fazer das crianças está o olhar vigilante do adulto: nos locais de atividades, nos espaços destinados às brincadeiras e nos brinquedos disponíveis para elas” (GUERRA, 2005, p. 8).

Outro exemplo sobre como se dá a construção das diferenças de gênero na escola, é encontrado na pesquisa realizada por Gomes (2006), que teve como propósito analisar como são construídos o feminino e o masculino no processo de cuidar de crianças em uma pré-escola no município do Rio Grande do Sul.

O estudo constatou que cuidadoras tratam meninos e meninas de forma diferenciada, principalmente por entenderem que nos “primeiros anos, as crianças já têm interiorizado um padrão de comportamento típico de cada sexo tendo dificuldade, pela própria pressão do grupo, em transgredi-lo” (GOMES, 2006, p. 35). Ou seja, a criança já vem de casa com hábitos internalizados, valores, crenças e costumes, e ao chegar à escola e internalizar novos aprendizados, dificultando a desarticulação com aquele que se apresenta como natural. Especificamente, aqui, os hábitos que se referem às construções de gênero.

A pesquisa de Pacheco (2009), também realizada em uma escola de Educação Infantil com o objetivo de investigar as significações atribuídas a gênero a partir de brincadeiras, constatou, através de um estudo de caso, que as crianças participantes estavam expostas às marcas de gênero que organizam a vida cotidiana, mas que ainda assim, conseguem ampliar os limites que são estabelecidos pelos adultos em relação aos estereótipos de gênero.

Todos esses estudos sinalizam que as experiências de gênero na escola seguem demarcadas por uma naturalização das diferenças entre os sexos e destaca gênero como um constructo social construído historicamente. É unânime o debate sobre a naturalização desses papéis impostos para meninos e meninas, enfatizando a emergente necessidade de considerar gênero uma categoria de análise das relações sociais.

Para Louro (1997), tudo na escola opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – o processo de ensino e aprendizagem, as formas de avaliação, a maneira de organizar o tempo e o espaço, enfim, as práticas pedagógicas de um modo geral. Tudo isso implica, pois, diretamente, em uma instituição de desigualdade e hierarquia, estreitamente relacionada com as redes de poder circundantes em uma sociedade. De acordo com a autora:

Torna-se difícil, de fato, pensar sobre a escola sem que se considere, articuladamente, todos esses dispositivos, arranjos, técnicos ou procedimentos e sem que se perceba como eles agem sobre todos os sujeitos e, em especial, sobre estudantes e mestres (LOURO, 1997, p. 90).

O currículo das escolas muitas vezes contribui para a produção de identidades de gênero, e exemplo disso é o trabalho de Carvalho (2009). Esse estudo teve como objetivo analisar os modos como masculinidades e feminilidades são produzidas no currículo de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. A autora identificou que por meio de técnicas de poder diferenciadas, as crianças são ensinadas sobre comportamentos e condutas que produzem efeitos concretos na produção das identidades de gênero. Os currículos investem sobre as identidades infantis através da apresentação constante de modelos de feminilidades e masculinidades. Nesse processo, foi percebido que as questões de gênero se associam a outras categorias como sexualidade, corpo, raça e poder, na tentativa de produzir a heterossexualidade como norma social e de regular o comportamento das crianças.

O estudo evidenciou que apesar de todo esse investimento no intuito de normatizar as crianças em padrões de gênero considerados “ideais” para meninos e meninas, seus efeitos não estão totalmente garantidos, tendo em vista que, no interior do próprio discurso investigado, há disputas, confrontos e negociações a respeito do que é ensinado pelo currículo às crianças. Em

suma, a pesquisa considera que há sempre uma possibilidade de transgressões de padrões e construção de novos modos de ser e de agir em relação aos gêneros.

Uma forma bastante clara de compreender a escola como reprodutora de uma identidade generificada, conforme o referido estudo, pode ser percebida através de simples brincadeiras infantis. Quando meninas brincam com meninos em momentos de “mais ação e perigo”, durante uma brincadeira de luta e super-heróis, por exemplo, as meninas são alertadas, a todo momento, sobre a possibilidade de se machucar e aconselhadas, por suas professoras, a pararem de brincar. Nessas situações, fica clara a ideia de que meninas são frágeis e incapazes de se proteger sozinhas.

Fraga (2000, p. 117) explica, que nesses momentos de atividade física e corporal mais intensa, como as brincadeiras de correr, as distinções entre os corpos feminino e masculino tornam-se mais evidentes, já que segundo o autor, “ainda hoje, a partir de uma hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas “naturalmente” mais frágeis do que os meninos”.

Na nossa sociedade, a agitação e a inquietude representam características “típicas” de meninos. É como se o esporte, por exemplo, fosse “parte da existência masculina” (LOURO, 1995, p. 90). Segundo Carvalhar (2009, p. 89), “omite-se, assim, o fato de que essa agitação consiste em um comportamento culturalmente estimulado, incentivado, ensinado e esperado em relação aos meninos, que, desde a infância, precisam se comportar como pequenos homens”.

A relação estabelecida entre masculinidade e agitação / violência tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas produzidas através de artefatos culturais disponibilizados para meninos e meninas, durante a infância. Logo, não é só a escola que reproduz diferenças de gênero. A mídia, também, influencia fortemente esse aspecto. Ocorre que, no ambiente escolar, a repetição de discursos que colocam o menino no lugar de forte e a menina no lugar de frágil e delicada fortalece as aprendizagens de gênero, uma vez que isso não é problematizado.

Conforme exposto e discutido ao longo do capítulo, pode-se afirmar que as diferenças entre meninos e meninas são ensinadas socialmente e entendidas, muitas vezes, como algo natural e inerente a natureza humana. Ainda hoje, são poucos os profissionais que estimulam a união constante entre meninos e meninas e a liberdade nas escolhas de brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil. Ao contrário, o que se vê é sempre a segregação e modelos distintos de comportamentos ensinados a todo tempo. Diante disso, é válido ressaltar que a temática em questão precisa, urgentemente, estar imbricada com assuntos educacionais e ser agenda política, a fim de que se possa discutir mais amplamente o assunto e os significados das diferenças de gênero presentes na nossa sociedade.

3 METODOLOGIA

3.1 Estado do Conhecimento no contexto das pesquisas bibliográficas

Para planejar uma pesquisa científica, é necessário considerar um conjunto de ações que visem à descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área. Segundo Gil (2010), embora em quase todos os estudos seja necessário um trabalho bibliográfico, “há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir dessas fontes. Logo, passo inicial em qualquer investigação científica, a revisão bibliográfica, constitui-se elemento vital”.

O embasamento teórico de uma pesquisa bibliográfica, ainda segundo o mesmo autor, se dá com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico a partir de trabalhos e estudos já realizados por outras pessoas. Dessa forma, podemos considerar que o embasamento teórico em uma investigação científica visa, também, a auxiliar na escolha de um método.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2010) consiste no fato de permitir o investigador alcançar uma gama de dados e fenômenos muito mais amplos. O pesquisador da área de educação, ao optar pelo desenvolvimento de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, depara-se com algumas opções para desenvolver o seu estudo, os quais podem ser feitos através da produção de quadros teóricos, através de uma revisão sistemática de literatura ou de pesquisa denominada do tipo estado da arte ou estado do conhecimento.

A pesquisa teórica, conforme aponta Demo (1985), monta e desvenda quadros teóricos de referência. Para realizar esse tipo de pesquisa, segundo o mesmo autor, é necessário conhecimento criativo dos clássicos analisados, além do domínio da bibliografia fundamental da produção existente. Assim, é imprescindível apurar a visão crítica da produção científica a fim de poder dialogar com outros teóricos.

A revisão de literatura, de acordo com Ramos, Faria e Faria (2014), propõe uma reconstrução do percurso conceitual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas através de procedimentos mais rigorosos.

Ramos, Farias e Farias (2014) afirmam que, no caso da revisão sistemática, também conhecida como metodologia do estado do conhecimento e sinônimo de estado da arte, exige-se um rigor científico e procedimentos bem estruturados para que a credibilidade da pesquisa

seja garantida. Além disso, todas as etapas da pesquisa precisam ser registradas, a fim de que outros pesquisadores, posteriormente, possam se utilizar do estudo.

Nesses termos, a revisão sistemática de literatura se caracteriza por uma metodologia de transparência que realiza uma exaustiva busca de trabalhos publicados acerca do tema em questão. Além disso, os mencionados autores consideram que o conceito de revisão sistemática de literatura fundamenta trabalhos de investigação em Educação, também chamado de estado da arte.

É importante deixar claro que, a partir das ideias de Romanowski e Ens (2006), o estado da arte se refere a um estudo de grande abrangência sobre um determinado campo ou área do conhecimento e quando esse estudo aborda apenas um setor das publicações sobre o tema investigado, vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, conforme Ferreira (2002), é um tipo de pesquisa que tem se estabelecido como uma técnica de grande eficácia em educação, nos últimos 20 anos, no Brasil. Romanowski e Ens (2006) confirmam esse dado e sinalizam, ainda, que esse tipo de pesquisa seja usual nos EUA e, sem dúvida, de grande relevância, pois direcionam o pesquisador a uma compreensão plena do estado atingido pelo conhecimento sobre determinado tema – as suas principais tendências teóricas, caminhos metodológicos e amplitude dos estudos já realizados.

Soares (1987, p. 3) ao buscar organizar pesquisas produzidas na área de Alfabetização, período de 1954 a 1986, justifica a relevância de trabalhos nessa natureza:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p. 3)

Assim, esse tipo de pesquisa constitui-se uma análise da produção acadêmica em uma determinada área, permitindo que o pesquisador se aproprie do conhecimento que foi produzido, os possíveis avanços e as possíveis lacunas na compreensão do tema em estudo.

Comungando da mesma ideia, Ferreira (2002) afirma que essas pesquisas, de caráter bibliográfico, têm em comum a intenção de mapear e analisar a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento, num período delimitado, a fim de identificar aspectos, dimensões, formas e contradições em que a mesma tem se realizado, bem como apontar perspectivas para novos estudos.

Relevantes para a produção de estudos na área de educação, as pesquisas são

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter invariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busque investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p.258).

A pesquisa bibliográfica, contudo, muitas vezes é questionada quanto à sua efetiva contribuição para a área da educação, se comparada às pesquisas e estudos empíricos. Em relação a isso, Silva e Carvalho (2014), questionam o quanto as pesquisas desenvolvidas nos espaços escolares estão sendo de fato aproveitadas nos próprios espaços educativos, se os resultados estão sendo compartilhados com a instituição e qual o compromisso real dos pesquisadores.

Logo, o estudo bibliográfico é, aqui, considerado um método de pesquisa eficaz à construção de uma “memória” dos estudos em educação, tornando-os viáveis. Em concordância com Silva e Carvalho (2014), fazem-se necessárias a criação de metodologias de investigação próprias para a educação e a construção de teorias específicas dos processos educacionais, além de uma orientação de políticas e práticas que visem ao avanço e à qualidade da educação.

Ferreira (2002, p. 259), afirma que o que pode justificar o interesse do pesquisador por este determinado tipo de estudo é o:

[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...] (FERREIRA, 2002, p. 259)

Assim, para responder, de forma satisfatória, ao problema de pesquisa proposto para este trabalho – *Como as teses e dissertações, indexadas no Banco de Teses da CAPES², têm abordado a temática de Gênero na Educação Infantil no período de 2001 a 2015?* –, buscou-se realizar uma análise e caracterização da produção acadêmica sobre às questões de gênero na Educação Infantil no Brasil, no período de 2001 a 2015, utilizando como fontes secundárias os

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

relatórios das teses de doutorado e das dissertações de mestrado no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

3.2 Exemplos de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento

Dentre os exemplos existentes de pesquisas realizadas através de um Estado do conhecimento, apresentam-se, a seguir, três produções que se desenvolveram em suportes textuais de relevância para a formação acadêmica, a saber: duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, com o intuito de melhor esclarecer como é realizado este tipo de pesquisa.

Os trabalhos são: i) “Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1994-2009)”, (GUIMARÃES, 2011); ii) “Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da Educação Infantil no Brasil (1996- 2005)”, (BREJO, 2007) e; iii) “Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012)”, (ROCHA, 2014).

Guimarães (2011) realizou em sua dissertação de mestrado, a análise do conhecimento já produzido acerca da alfabetização no Brasil, no período de 1944 a 2009, utilizando dissertações e teses produzidas entre 1961 e 1989 e periódicos elaborados entre 1944 e 2009. A pesquisa teve como principais objetivos identificar os temas mais frequentes nas pesquisas, os referenciais teóricos e os gêneros na produção, e explicar que o período estipulado para análise. Justifica-se pela data de publicação do primeiro periódico na área de educação, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Ressalta-se, pois, um ponto importante: sempre que o pesquisador utilizar essa metodologia de pesquisa será necessário explicitar as razões do recorte temporal estabelecido, conforme destacado no exemplo acima.

A escolha do *corpus* de análise também deve ser justificada, e, de acordo com o referido trabalho, a escolha por periódicos deveu-se ao fato de que até a década de 70 as pesquisas educacionais serem consolidadas pelos periódicos. As teses e dissertações somente ganharam relevância após o período estabelecido – década de 70 –, quando a produção do conhecimento passou a ser realizada pelos cursos de pós-graduação das universidades.

Guimarães (2011) realizou a sua busca de teses e dissertações no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) optando por dar continuidade ao estado do conhecimento já realizado por Soares (1987) e Maciel (2010), em período anterior. Sendo assim, foram analisados 860 resumos encontrados neste portal, e os periódicos, identificados através da Rede Scielo, somaram 84 trabalhos.

Vale ressaltar que, mesmo utilizando mais de um setor de publicação na busca de seus relatórios de pesquisas, a autora identifica o seu estudo como Estado do Conhecimento e não Estado da Arte. Aqui, novamente, se mostra importante trazer à tona esse contraponto, já que fora considerado, de acordo com Romanowski; Ens (2006) que estado do conhecimento representa uma compressão da produção do conhecimento sobre determinada área em um setor específico. No tocante a esta pesquisa, as questões de gênero na Educação Infantil, considerando, exclusivamente, teses e dissertações.

Todavia, vale destacar que a diferenciação não é consenso no ambiente acadêmico, visto que Morosini e Fernandes (2014) e Ferreira (2002), por exemplo, não realizam distinção entre os métodos.

Os achados indicam que o conceito de alfabetização sofreu mudanças ao longo do tempo e que o letramento – função social que tem a leitura e a escrita nos dias de hoje – vem ganhando destaque nas discussões sobre alfabetização. Também foi identificada a pulverização das pesquisas, tornando-a necessária à realização de análises mais profundas acerca da temática.

A investigação fundamenta-se na abordagem das concepções de alfabetização realizadas por Emília Ferreiro (1985), Magda Becker Soares (1995; 2004) e Ana Teberosky (1985), autoras de referência na área.

Por fim, é também sinalizada a relevância que têm as pesquisas desse tipo, justificada pela necessidade de se desvelar os conhecimentos teórico-metodológicos produzidos no campo, para que, assim, seja possível conhecer os caminhos tomados a respeito do ensino da alfabetização no país.

Brejo (2007), por sua vez, realizou um Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre a formação de profissionais da Educação Infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005, tendo uma única fonte de análise: os resumos das dissertações e teses indexadas no portal da Capes.

Na sua dissertação, a autora reitera a relevância da metodologia escolhida:

A realização deste Estado do Conhecimento sobre a Formação de Profissionais da EI, no Brasil, permitiu uma ampla visão do que tem sido produzido por pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, nos aspectos da formação, levando-nos a investigar e constatar algumas contribuições, lacunas, reflexões e recomendações expressas nessas produções acadêmicas para o campo da EI. (BREJO, p. 173, 2007).

Em síntese, a autora procurou explicitar os principais pontos de vista apresentados pelas produções, discutindo a necessidade de transformação e mudança no campo da formação do profissional da Educação Infantil. Um dos pontos de relevância de seu estudo consiste na

necessidade de se reformular e revisar currículos de cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil de modo a melhor atender às necessidades desse público, atentando, assim, para uma formação cada vez mais crítica e reflexiva.

Ademais, destacou a concepção de criança evidenciada nos estudos e suas implicações para a atuação dos profissionais, de modo a entender as crianças como sujeito social e de direito, que produz cultura e faz história, assim como a grande presença feminina na docência da Educação Infantil. Vale lembrar que a opção da autora por este período se deu em função da promulgação em 1996, da atual LDB (Lei nº9.394/96) que define aspectos relacionados a formação dos profissionais da Educação Infantil.

Por fim, a autora explica que as pesquisas têm trazido contribuições para o campo da Educação Infantil, o que acaba por colaborar com o reconhecimento desse nível de ensino como essencial na vida escolar das crianças. Considera, ainda, que as pesquisas podem ajudar a impulsionar a formulação e a implementação de políticas públicas de formação para professores em exercício.

Rocha (2014), em sua tese, apresentou um mapeamento e meta-análise da produção a respeito de políticas educacionais de inclusão escolar da pessoa com deficiência, identificados em artigos científicos publicados em periódico nacional, entre os anos de 2008 a 2012.

Dentre os achados da pesquisa, a autora sinaliza para aspectos como temas mais discutidos, a saber: leis, ações do governo, formação de professores, o estranhamento e o assistencialismo inerentes a temática que fazem emergir as categorias “inclusão escolar” e “políticas educacionais”. Ela também aponta os pesquisadores que mais contribuíram, a origem deles, as principais referências dos estudos, os tipos de pesquisas realizadas e os principais resultados.

O trabalho de pesquisa de Rocha (2014), portanto, configura-se um estado do conhecimento que investiga a temática em questão a partir da análise da Revista de Educação Especial. A escolha da revista, além de ser o periódico mais antigo que trata do assunto, é por ela justificada da seguinte forma: “A escolha foi feita devido ao fato de esta ser hoje uma das mais conceituadas revistas que enfatizam a temática da educação especial, no Brasil, reconhecida, inclusive, por escritores portugueses e espanhóis que escrevem sobre a temática” (ROCHA, 2014, p.106).

Na perspectiva da autora o grande problema da inclusão escolar da pessoa com deficiência, de acordo com as pesquisas analisadas, está no fato de que o sistema educacional não acolhe as políticas, programas e ações governamentais que poderiam consolidar a educação como um direito social. Para ela, há um descompasso entre o que está escrito nas leis e o que

de fato se vivencia a respeito da inclusão de pessoas com deficiência, indicando que ainda há muito a ser feito. Logo, a inclusão não acontece de forma satisfatória porque não existe uma sociedade de fato, inclusiva, e um dos intervenientes da escola neste processo está justamente na má formação inicial e continuada de professores.

Sobre o método e suas contribuições, ela destaca “O Estado do Conhecimento permitiu um mapeamento que ofereceu informação sobre onde estão os pesquisadores da área, de quais lugares falam, que metodologias têm utilizado e principalmente quem são os sujeitos que estão a falar.” (Rocha, 2014, p. 154), sendo de incontestável relevância para o avanço de novas pesquisas.

Todos os exemplos supracitados mostram que a investigação científica “Estado do conhecimento” é viável e relevante para a pesquisa, especialmente a educacional, uma vez que especifica lacunas, resultados e entraves passíveis de serem problematizados. Diante disso, segue-se para o próximo passo deste estudo: compreender de que forma ele foi desenvolvido, através do passo a passo.

3.3 Passo a passo: o percurso metodológico

O presente estudo consiste na caracterização e análise das teses e dissertações sobre gênero e educação no Brasil que versam sobre Educação Infantil, divididos em algumas etapas, conforme especificado a seguir.

3.3.1 Seleção dos documentos e delimitação temporal: métodos e fontes utilizados

Foram consultadas teses de doutorado e dissertações de mestrado publicadas por programas de pós-graduação ou entidades científicas de ensino superior do país indexados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo idioma principal foi o português, na área de Educação, no recorte temporal de 2001 até 2015 – período considerado, aqui, tempo substancial para um panorama da área, além da possibilidade de situar pesquisadores para a atualidade dos estudos.

Esses relatórios foram selecionados a partir da ferramenta de busca: “Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto”, acessado por meio do endereço eletrônico <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

As palavras de busca “gênero e Educação Infantil” foram postas no campo intitulado “Busque aqui”, incluindo a opção “todos os campos” e, finalmente, a opção “Buscar” foi

selecionada. Essa opção resultou em informações sobre teses e dissertações que continham as palavras de busca, como: título, autor, resumo, instituição, orientador, etc. Após essa busca, os resultados foram refinados, escolhendo as opções: BDTD (Bibliotecas digitais de dissertações e teses), tipo de acesso: “open Access” (acesso aberto), idioma: Português, ano da publicação: 2001 a 2015.

Das 159 produções acadêmicas encontradas no “Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto”, no período de 2001 a 2015, apenas 42 abordavam a temática específica sobre as questões de gênero na Educação Infantil, sendo 11 teses e 31 dissertações.

3.3.2 *Seleção dos descritores*

Todas as 159 dissertações e teses encontradas com as palavras de busca tiveram os títulos e os resumos lidos, e foram selecionadas aquelas cujo foco de investigação fosse Educação Infantil, e que tivessem evidenciadas no título e/ou no resumo, os seguintes descritores: **creche, pré-escola, educação infantil, criança, 0 a 6 anos, infância e gênero.**

Faz-se necessário pontuar que a permanência do descritor 0 a 6 anos foi mantida em razão do recorte temporal considerado por esta pesquisa, que abarca estudos antes da promulgação da lei do Ensino Fundamental de 9 anos de 6 de fevereiro de 2006.

Após lidos todos os resumos das teses e dissertações selecionadas para o estudo, foram selecionadas as 42 pesquisas que atendessem aos critérios de inclusão propostos para a realização deste trabalho. As pesquisas encontradas foram lidas na íntegra.

3.3.3 *Critérios para a seleção de dissertações e teses no estudo*

A inclusão, bem como a exclusão, de algumas pesquisas ocorreu com base em critérios estabelecidos para este trabalho. De modo que foram incluídas, neste estudo, as teses e dissertações que envolveram: i) Relatórios de pesquisa sobre gênero e Educação Infantil no Brasil; ii) Pesquisas imersas no período de 2001 a 2015; iii) Palavras-chave: gênero, relações de gênero, creche, pré-escola, educação infantil, criança, 0 a 6 anos, infância.

Em contrapartida, foram excluídas as teses e dissertações que: i) não constaram nos títulos, resumos ou palavras chaves os termos “gênero, Educação Infantil”; ii) não tenham sido

realizadas e publicadas no Brasil; iii) pesquisas fora do período estabelecido; iv) relatórios que contemplavam apenas a temática “gênero” ou “Educação Infantil”.

3.3.4 Organização das informações

As informações foram coletadas, concernentes aos materiais – dissertações e teses – foram organizadas em uma tabela do Microsoft Word, da seguinte maneira: i) ano de apresentação do material; ii) palavras-chave: identificação das palavras-chave encontradas no trabalho; iii) nome completo do autor da pesquisa; iv) título do trabalho; v) nome completo da instituição e programa de pós-graduação no qual a dissertação/tese foi desenvolvida; vi) tipo de material – dissertação ou tese; vii) local da publicação

As informações podem ser observadas nos Apêndices.

3.3.5 Análise e discussão dos dados encontrados

A análise dos dados foi realizada visando i) a observação das perspectivas teóricas que subsidiaram as pesquisas; ii) a descrição das principais lacunas evidenciadas nos estudos; iii) a descrição dos principais resultados encontrados nas dissertações e teses; iv) a caracterização dos materiais quanto aos autores e quanto à distribuição geográfica das publicações.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise buscou compreender o que os dados das pesquisas sobre gênero na Educação Infantil têm a dizer sobre: i) a frequência da produção por ano; ii) enfoque teórico: principais teóricos nas pesquisas; iii) natureza dos estudos; iv) autoria e filiação institucional; v) distribuição geográfica; vi) distribuição por área do conhecimento; vii) categorização dos estudos; viii) frequência dos relatórios por objeto de estudo; ix) categorização da frequência por objeto de estudo.

4.1 Frequência da produção por ano

Das 159 produções acadêmicas encontradas no “Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto”, no período de 2001 a 2015, apenas 42 abordam a temática específica sobre as questões de gênero na Educação Infantil, representando assim, 26,4% das publicações. Elas se distribuem conforme tabela, a seguir:

Tabela 1: Frequência de publicações por ano

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2001	0	0	0
2002	0	0	0
2003	1	0	1
2004	1	2	3
2005	2	4	6
2006	1	2	3
2007	0	1	1
2008	1	4	5
2009	1	2	3
2010	2	4	6
2011	1	2	3
2012	1	3	4
2013	0	2	2
2014	0	4	4
2015	0	1	1
Total	11	31	42

Fonte: CAPES, 2016 (adaptado)

Considerando o recorte temporal de 15 anos é pertinente afirmar que as pesquisas são escassas. A média do total de trabalhos é 3,5 por ano, e no caso das dissertações, 2,5. Menor ainda é o número de pesquisas de doutorado, com uma média de 0,9.

Quanto ao tipo de pesquisa, observou-se, que a referida temática tem sua maior concentração nas dissertações de mestrado – 31 produções –, representando 73,8% do total das pesquisas, em oposição às 11 teses de doutorado, que representam, apenas, 26,1%. No que concerne ao número de produções, por ano, notou-se que o maior número de produções – 6 em cada ano – ocorreu nos anos de 2005 e 2010, sendo dessas 4 dissertações e 2 teses no ano de 2005 e o mesmo número em 2010, representando, assim, 28,5% do total.

Esses dados corroboram os achados da pesquisa de Brejo (2007) a respeito da formação de profissionais da Educação Infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005, constatando que 80% das produções eram provenientes de dissertações de mestrado e 20% de teses de doutorado.

Assim, no que diz respeito à frequência das produções, foi percebido que as dissertações de mestrado não seguem uma linearidade, apresentando número de produções diferentes em cada ano. Já quanto às produções de pesquisas de doutorado, percebe-se, claramente, a pouca frequência – não passam do máximo de duas produções por ano, o que pode representar a necessidade de fortalecimento dos grupos de pesquisa e das linhas nos programas de pós graduação do país.

4.2 Enfoque teórico: principais teóricos nas pesquisas

Através da análise dos dados, buscou-se perceber como a temática de gênero na educação infantil aparece nas teses e dissertações desenvolvidas pelos pesquisadores em Programas de Pesquisa e Pós-Graduação do país. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma análise das perspectivas teóricas predominantes nos estudos e, assim, foi possível perceber que, os pesquisadores, de modo geral, têm dedicado atenção ao aprofundamento do conceito de gênero.

Nos estudos teóricos referentes a gênero, foram utilizados autores de referência como ANA LÚCIA GOULART FARIA (2002); CRISTINA BRUSCHINI (1988); JOAN SCOTT (1995); GUACIRA LOPES LOURO (1997; 2001; 2008); FLÚVIA ROSEMBERG (1990;2009); DAGMAR ESTERMANN MEYER (2003; 2004; 2008; 2010); JANE FELIPE (1998; 1999; 2000; 2001; 2003; 2005); JUDITH BUTTLER (2000; 2003; 2009); MARÍLIA

PINTO DE CARVALHO (1999); TOMAZ TADEU SILVA (2007) e FOUCAULT (1988; 1995).

Nestes estudos foram explorados conceitos e categorias apropriadas para compreensão das determinações sobre as relações de gênero e da educação de crianças pequenas.

Com relação à área educacional, especialmente, no relativo à Educação Infantil, o embasamento teórico dos estudos se deu através de diversos autores que discutem a infância de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais se destacam: MOISÉS KUHLMANN JR (1998; 2004); SÔNIA KRAMER (1986; 1989; 1993; 1994; 1996; 1999; 2002; 2003, 2005, 2009, 2011), KISHIMOTO (2002); MANUEL JACINTO SARMENTO (2002; 2004; 2007); FLÚVIA ROSEMBERG (1992; 2002); FELIPE ARIÉS (2004); WILLIAN CORSARO (2011); SANDRA CORAZZA (2000); ANETE ABRAMOWICZ (1999; 2003); PIERRE BOURDIEU (2011); WALTER BENJAMIN (1994; 2002); JEAN PIAGET (1978); PAULO FREIRE (1983; 1996; 2000) e MIGUEL ARROYO (1995).

4.3 Natureza dos estudos

Outro aspecto, igualmente importante, referente às pesquisas, diz respeito à natureza dos estudos (empírico ou bibliográfico). No recorte temporal de 2001 a 2015, das 42 produções catalogadas, 33, equivalente a 78,5 % do total, são pesquisas empíricas, enquanto que apenas 21,4 %, isto é, 9 produções, são estudos bibliográficos. Isto significa que, nos últimos 15 anos, grande parte dos autores optou por se dedicar às pesquisas de campo com intervenções diretas, observações e registros, havendo uma preocupação, sobretudo, por captar a voz, o discurso ou as concepções dos envolvidos na ação/relação educativa.

Do ponto de vista dos estudos empíricos, especialmente, os que colocam a criança como objeto de estudo, destaca-se a influência da abordagem da sociologia da infância.

Conclui-se, pois, que a sociologia da infância é um campo de estudo relevante para as análises de gênero na Educação Infantil, haja vista a forte percepção da infância como categoria social, que acredita na criança como produtora de cultura. Além de Sarmiento (2005), as obras de Corsaro (2011), Jenks (2002) e Qvortrup (1993, 1994) apresentam importantes contribuições para o debate sobre o desenvolvimento infantil à luz da sociologia, haja vista, corroborarem a ideia de que a infância seja um construto social, conforme já discutido neste trabalho.

Qvortrup (1994) argumenta ser totalmente pertinente conceber a infância como unidade de análise no campo da sociologia, ao estudar a criança a partir do seu ponto de vista. Logo,

considerada parte da sociedade, a criança deve ser estudada e compreendida como outros fenômenos sociais. Além disso, o autor alerta para o fato de que a participação da criança sempre terá algo para acrescentar à sociedade, e assim como outras instâncias, terá o poder de transformá-la.

Portanto, conforme Jenks (2002, p. 214), “as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais e teóricos que habitamos”.

4.4 Autoria e filiação institucional

A partir da análise dos relatórios de pesquisa pode-se constatar que dos 42 estudos realizados, 35 foram escritos por mulheres – equivalente a 83,3% do total de trabalhos – e apenas 7 relatórios de pesquisa foram realizados por homens, representando 16,6% do total.

Esse dado evidencia a tendência para estudar temas relacionados ao gênero e também à Educação Infantil, majoritariamente, feminina. Essa constatação pode ser considerada reflexo, tanto do magistério, carreira exercida em grande número por mulheres, quanto pela história da presença feminina na educação de crianças pequenas, que, durante muitos anos, esteve fortemente associada às identidades de mãe-professora.

A própria Educação, enquanto área do conhecimento, tem sido um campo de estudo com participação feminina bastante significativa. De acordo com Melo e Oliveira (2006), em seu estudo sobre “a produção científica brasileira no feminino”, a quantidade de mulheres realizando pesquisas tem crescido consideravelmente, superando a participação masculina.

Se considerada a área de atuação, “a participação das mulheres, comparada aos homens, aponta para uma concentração da produção nas Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes” (MELO; OLIVEIRA, 2006, p. 321), sendo menor a participação das mulheres na área de Engenharia. Segundo as autoras, isto significa um maior engajamento das mulheres na carreira científica e ensino superior, ainda que essa maior participação se concentre em áreas historicamente marcadas pelo estereótipo do papel do “cuidar” e do “educar”, associados à área da educação, saúde e assistência social.

Do levantamento da frequência de trabalhos por instituição – como mostram os dados na tabela 2 —, foi possível perceber que a maior parte das pesquisas foram realizadas em universidades públicas. Isto significa que, dentre as 15 instituições relacionadas, 9 são públicas, representando, assim, 60% dessas, enquanto 16 autores – 40% dos estudiosos – estavam filiados às 6 instituições particulares de ensino superior do país, demonstrando, assim, que a produção

científica brasileira, neste tema, tem sua maior concentração nas instituições de ensino superior públicas.

Tabela 2: Frequência dos estudos por instituição

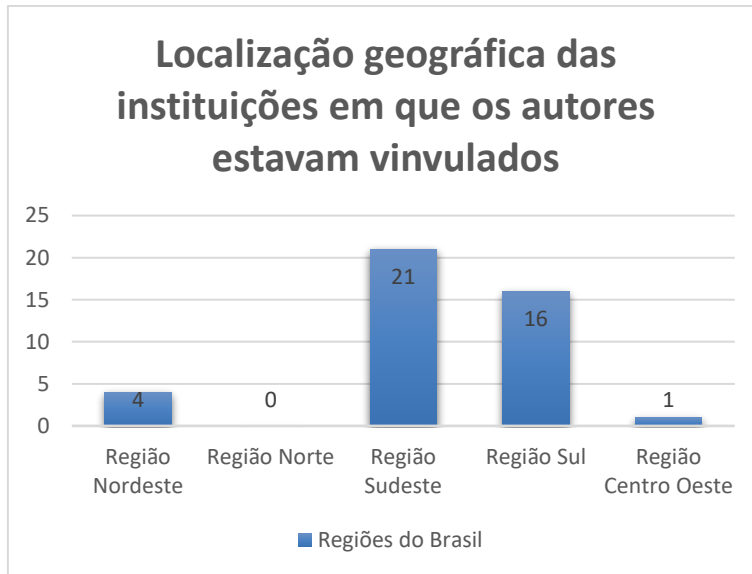
Instituição	Frequência	Porcentagem
UFRGS	13	30,9%
USP	9	21,4%
UNICAMP	4	9,5%
PUC-SP	4	9,5%
UNIFOR	2	4,7%
UMESP	2	4,7%
UFRJ	1	2,3%
UDESC	1	2,3%
UFPE	1	2,3%
UEL	1	2,3%
UEPG	1	2,3%
UFMG	1	2,3%
PUC-GO	1	2,3%
UFPB	1	2,3%
Total	42	100%

Fonte: CAPES, 2016 (adaptado)

Esses dados corroboram os dados da pesquisa de Melo e Oliveira (2006, p. 314) que constataram, que “a pesquisa brasileira processa-se nas Universidades Públicas e nos Institutos de Pesquisa (públicos): as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas são responsáveis por 54% dos periódicos indexados no SciELO”.

4.5 Distribuição geográfica

Em relação à divisão de publicações por região do Brasil, pode-se observar um evidente desnível na distribuição, que concentra maior número de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste, com 37 estudos, enquanto que as demais regiões do Brasil somam apenas 5 trabalhos. Assim, na ordem das regiões que mais produzem pesquisas temos: 1º lugar: região Sudeste (50%); 2º lugar: região Sul (38%), 3º lugar: região Nordeste (9,5%), 4º lugar: região Centro Oeste (2,3%) e por fim, sem nenhum trabalho publicado no período estabelecido está a região Norte. Observe-se o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Localização geográfica

Fonte CAPES (adaptado)

Como se observa, em relação à distribuição por regiões brasileiras, há um destaque para a região Sudeste, que apresenta o maior número de produções, concentradas em 6 instituições de ensino, distribuídas da seguinte forma: 9 trabalhos produzidos na USP (Universidade de São Paulo), 4 na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), 4 na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), 2 na UMESP (Universidade Metodista de São Paulo), 1 na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e 1 na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

Em seguida, está a Região Sul, com seus 16 estudos distribuídos em 4 instituições: 13 na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), 1 na UEL (Universidade Estadual de Londrina), 1 na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) e 1 na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).

A região Nordeste tem 2 trabalhos publicados na UNIFOR (Universidade Federal de Fortaleza), 1 na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e 1 na UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Já a Região Centro Oeste, aparece com apenas 1 produção, oriunda da PUC-GO (Pontifícia Universidade Católica de Goiás).

Não foram encontrados trabalhos sobre o tema, no Norte do país.

Sendo assim, é possível concluir que, das 42 produções encontradas, 37, ou 88% do total, se concentram em 10 universidades situadas predominantemente no eixo Sudeste/Sul do

país, sendo o Sudeste, a região hegemônica. Esse dado também foi identificado por Melo e Oliveira (2006, p. 327), que constataram:

Nos últimos vinte anos a produção científica brasileira cresceu extraordinariamente, mas é uma produção concentrada na região Sudeste do Brasil, onde se localiza a maior parte das instituições universitárias, programas de pós-graduação e os (as) pesquisadores (as) nacionais. (MELO E OLIVEIRA, 2006, p. 327).

Rocha e Simão (2013) também realizaram uma análise das pesquisas em Educação Infantil produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação da Região Sul do Brasil, no período entre 2007-2011. Os autores utilizaram como *corpus* as dissertações e teses disponíveis nos sites dos Programas Integrantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Sul. O levantamento localizou um total de 169 pesquisas, sendo 26 teses e 143 dissertações realizadas nos Estados que compõem a região (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Logo, esse dado ratifica os achados das pesquisas sobre gênero na Educação Infantil, em que contempla maior número das produções nas regiões Sul-Sudeste, revelando, conforme dizem os próprios autores, uma consolidação da área da educação na infância.

Muito embora tenha sido considerado, até aqui, escassos, os estudos que relacionam gênero e Educação Infantil, esse é outro dado revelado na pesquisa de Rocha e Simão (2013, p. 9) sobre a produção acadêmica considerando a infância:

Houve uma significativa recorrência, principalmente, teses de doutorado versando sobre: conceito de infância na produção acadêmica; infância e subjetividade; ser criança; infância, experiência e cuidado; direitos e cidadania das crianças; corpo, **sexualidade, embelezamento corporal e geração; erotização infantil; gênero**; alimentação das crianças e criança e mídia. Nesse grupo, são privilegiadas as bases filosóficas, psicológicas e sociológicas na interlocução com a educação, com destaque para as apropriações conceituais da filosofia e da sociologia da infância. (ROCHA; SIMÃO, 2013, p.9)

Na mesma direção, Silva, Luz e Filho (2010) assinalam que as Regiões Sudeste e Sul do país concentram o maior número de grupos de pesquisa da área da Educação sobre infância, criança e Educação Infantil, sendo 56 (37,3%) e 34 (22,6%), respectivamente, do total de 150 grupos encontrados, representando, somadas, aproximadamente, 60% dos grupos. Em seguida, vem a Região Nordeste com 25 grupos, correspondendo a 16,6%.

A pesquisa de Barros (2010) também evidenciou dados semelhantes, concluindo que apenas 18% dos pesquisadores do Brasil se concentram nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, enquanto 82% das pessoas que atuam com pesquisa estão nas regiões Sul e Sudeste. É

notório, pois, que anos depois dessa pesquisa, ainda hoje, evidenciem-se as mesmas disparidades entre as regiões.

4.6 Distribuição da produção por área do conhecimento

Os 42 estudos que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa se distribuem em 5 áreas do conhecimento, como registra-se na tabela abaixo:

Tabela 3: Frequência área do conhecimento

Área do conhecimento	Frequência	Porcentagem
Educação	35	83,3%
Psicologia	4	9,5%
Linguística	1	2,3%
Educação física	1	2,3%
Antropologia	1	2,3%
Total:	42	100%

Fonte: CAPES, 2016 (adaptado)

Conforme apresentado na tabela 3, as produções que envolvem gênero e Educação Infantil se concentram, majoritariamente, na área da Educação, com 35 trabalhos, representando 83,3% do total. Seguida no âmbito da Psicologia, com 4 trabalhos (9,5%); da Linguística, da Educação física e da Antropologia, com apenas 1 produção em cada área, respectivamente.

Para além de saber a quantidade que cada área produz, vale ressaltar a necessidade de socialização, divulgação e análise do tema sob o olhar de outras áreas do conhecimento, visto, pois, que apenas a área da Educação apresenta um número relativamente expressivo sobre o tema, se comparado à Psicologia, por exemplo.

A ampliação de pesquisas para outras áreas torna-se interessante na medida em que um mesmo objeto de estudo é analisado por pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, podendo cada um contribuir através das especificidades de sua área, engrandecendo a discussão e favorecendo a inter e a transdisciplinaridade. Como diria Charlot (2006, p. 9) “Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional”.

4.7 Categorização dos estudos

Após a leitura dos 42 relatórios de pesquisa, foi possível distinguir 5 categorias de produção de estudos sobre a temática de gênero na Educação Infantil, elencadas da seguinte maneira: i) Questões de gênero tendo como objeto de estudo representações e discursos de docentes (do sexo feminino e masculino) no âmbito da educação infantil; ii) Questões de gênero tendo como objeto de estudo o professor homem na Educação Infantil; iii) Questões de gênero tendo como objeto de estudo as crianças na educação infantil; iv) Questões de gênero relacionadas ao embelezamento na educação infantil. v) Questões de gênero identificadas em obras literárias (livros de literatura, paradidáticos).

É importante deixar claro que as categorias se complementam e um trabalho pode ser atribuído a mais de uma categoria.

Cabe destacar, ainda, que apenas uma das pesquisas do *corpus* analisado não se concentra, especificamente, nas categorias acima estabelecidas: o trabalho de Flávio Urra (2011), intitulado *Concepção de creches em revistas brasileiras de Pediatria: Uma interpretação a partir da ideologia*. O foco do autor concentrou-se em problematizar o que dizem alguns periódicos de pediatria, publicados entre 1988 e 2009, a respeito do tratamento dado ao tema creche e da compreensão da construção social da infância, analisando discursos de adultos sobre o bebê, sua educação e cuidado.

Ademais, a principal pergunta que a pesquisa se propôs a responder foi se a sociedade brasileira concebe o bebê como cidadão. Como resultado do estudo, o autor afirmou que a creche foi classificada como local de risco para crianças – no que se referia às possíveis enfermidades –, e utilizada, essencialmente, para suprir a ausência da mãe, principalmente, em famílias de baixa renda. Logo, a creche não aparece, via de regra, como um direito da criança à educação.

Embasado nas teorias de gênero e estudos sociais sobre a infância, Urra (2011) considerou a idade, um dos fatores que constroem as desigualdades sociais, configurando-a, portanto, categoria útil de análise. Sendo assim, concluiu que os discursos produzidos, identificados nos periódicos que abordam a pediatria contemporânea sustentam relações de dominação tanto de gênero quanto de idade.

4.8 Frequência dos relatórios por objeto de estudo

A disposição dos objetos de estudo dos relatórios de pesquisa foram divididos nas cinco categorias, que se encontram em ordem crescente de representatividade: i) as questões de gênero ligadas ao embelezamento na educação infantil (2 trabalhos – 11%); ii) as questões de gênero e o professor homem na educação infantil (6 trabalhos – 14,2%); iii) as questões de gênero envolvendo obras literárias (livros, paradidáticos e contos) na Educação Infantil (6 trabalhos- 14,2%); iv) as questões de gênero envolvendo discursos e representações de professores na educação infantil (13 trabalhos- 30,9%) e; v) as questões de gênero associadas à educação de crianças pequenas (14 trabalhos - 33,3 %). Observe-se o gráfico 2, a seguir:

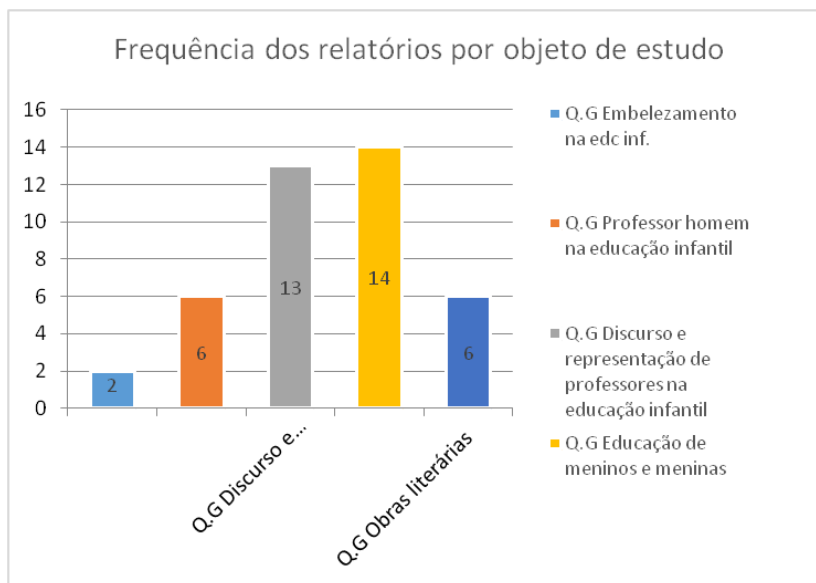


Gráfico 2: Frequência dos relatórios por objeto de estudo

Fonte: CAPES, 2016 (adaptado)

Ao se tomar conhecimento dessas informações, é possível assegurar que as questões de gênero na Educação Infantil apresentam aspectos multidimensionais, ou seja, que podem ser abordadas a partir de diferentes óticas e perspectivas, a depender do que se pretende colocar como objeto de estudo.

4.9 Categorização a partir da frequência por objeto de estudo

4.9.1 *Questões de gênero tendo como objeto de estudo representações e discursos de docentes (do sexo feminino e masculino) no âmbito da Educação Infantil*

Nessa categoria as pesquisas problematizaram as relações de gênero e docência na educação infantil, evidenciando as repercussões da relação entre educadores e educadoras na educação das crianças. Destacam-se 13 trabalhos: Castro (2010); Castro (2014); Lopes (2010); Mariano (2010); Souza (2014); Vasconcelos (2014); Venzke (2010), Bufalo (2009); Martins (2009); Silveira (2006); Loponte (2005); Coutinho (2005) e Gomes (2004).

A pesquisa realizada por Venzke (2010) discute as representações de docência, entre as décadas de 40 e 60 do século XX, expressas nos documentos das instituições privadas ou públicas, identificando que as representações de professora estiveram atreladas ao discurso religioso, vocação e missão. Foi constatado, inclusive, nos cursos de formação para professoras, dentro do recorte temporal estabelecido, a prevalência de princípios religiosos, que preparavam a mulher para a vida doméstica e para a docência.

Esse dado promove a reflexão de que, mesmo no século XXI, ainda é possível encontrar atributos semelhantes aos evocados na época, como também percebe o estudo de Vasconcelos (2014), ao afirmar a necessidade emergente de se discutir o quanto os requisitos para a docência na Educação Infantil estão atrelados à educação e ao cuidado materno, além de alertar para o fato de que os documentos oficiais normatizadores da Educação Infantil, no Brasil, mesmo atentos ao contexto social de reivindicações feitas pelos movimentos sociais e feministas, permanecem fomentando competências de ordem de gênero.

Bufalo (2009) também analisou documentos de uma instituição para conhecer como vem sendo constituída a profissão docente de creche. Os materiais escolhidos foram as revistas de educação, os cadernos de poesias produzidos por profissionais da rede e as atividades desenvolvidas junto a crianças de 0 a 3 anos. O grande foco desse estudo ficou por conta do papel do sindicato e como as relações de gênero estão presentes nas pautas de lutas da entidade, além de aspectos da docência e a situação da classe social desses profissionais.

Nesse contexto, aspectos de gênero são fortes, por exemplo, maioria masculina nos cargos de gestão e todas as representantes da educação mulheres. Também se percebeu que são muitas as reivindicações em prol da melhoria da formação docente e que nem só o salário representa um fator de dificuldade na profissão. Constatou-se que há uma significativa

presença de mulheres nas lutas e pautas políticas, sendo elas as responsáveis por dar corpo ao movimento.

Referente à constituição docente de crianças de 0 a 3 anos, verificou-se que essa é uma profissão constituída no feminino e que há presença de profissionais atuando sem a devida formação. Além disso, pontua-se que a escolha pela docência tem um significado que vai além de ter um emprego: formação e carreira são reivindicadas.

Os dados da pesquisa de Coutinho (2005) também evidenciaram que professoras valorizam a qualificação profissional e que buscam articulação entre competência técnica e afetividade nas relações. Entretanto, embora critiquem a dicotomia de gênero, revelam marcas de uma socialização feminina fundamentada no trabalho doméstico e na maternidade, principalmente, no que se refere ao cuidado com crianças pequenas.

De acordo com a autora, “as concepções acerca das relações de gênero das educadoras infantis, sujeitos desta pesquisa, se apresentaram assimétricas e estereotipadas. Ao mesmo tempo, as profissionais se sentem inferiorizadas e discriminadas pela sociedade nas relações com o gênero masculino” (COUTINHO, 2005, p. 64). O que se percebe dos estudos analisados é que características tidas como femininas acabam moldando as condutas sociais das mulheres e influenciam suas escolhas profissionais futuras.

Rosemberg e Saporoli (1997), ao pesquisar o papel de educador de uma creche, embasaram-se nos estudos de uma pesquisadora chamada Izquierdo (1994) e constataram que “a profissão de educador infantil” não constitui um trabalho feminino pelo fato de uma quantidade maior de mulheres ser encontrada, nesses espaços, mas sim, porque exerçam uma função de gênero feminino que está atrelada à esfera da vida reprodutiva, ou seja: “cuidar e educar crianças pequenas”.

Observa-se, também, que as construções simbólicas em torno do masculino e do feminino ainda sustentam e reforçam a ideologia da superioridade do masculino sobre o feminino e, no discurso de professoras, concepções de gênero e sexualidade são pautados no senso comum, remetendo-se ao corpo e à natureza humana. Nessa direção, portanto, professores estimulam a separação de meninos e meninas, oferecendo-lhes incentivos diferentes durante as atividades propostas.

Ao estudar a formação docente em artes, Loponte (2005, p. 71) identifica que as relações de gênero aparecem na definição do discurso sobre arte e na constituição desse profissional, e assim, afirma que na escola formal, “a prática social instituída como ensino de artes é um trabalho “generificado”. O autor destaca que mesmo as mulheres sendo maioria na docência de artes, elas são quase que invisíveis profissionalmente, pois vivem em um universo que

privilegia a ótica masculina ou “manuais pedagógicos” que as identificam como “professoras criativas”.

Os estudos dessa categoria sinalizam para o fato de que a entrada dos homens na Educação Infantil tem impulsionado novas problematizações acerca da “feminilização” da docência e que a reintegração de homens no exercício docente, apesar de ainda causar estranheza e preconceito, pode trazer uma nova concepção para a área da Educação Infantil.

Silveira (2006) relata, ainda, a partir das narrativas de professoras acadêmicas do curso de pedagogia, que mulheres têm se apropriado de práticas cotidianas e que tentam quebrar representações sociais cristalizadas, transformando a universidade em um espaço de liberdade.

Por outro lado, Ferreira (2008), ao realizar uma pesquisa em escola rural, conclui que a presença de homens na Educação Infantil não rompe com as dicotomias de gênero. Rosemberg (1999) também discute a presença do homem na educação infantil, questionando se a simples presença deles garante a valorização da função docente.

Gomes (2004), ao investigar o posicionamento de mães e professoras de instituições comunitárias percebeu a presença de marcas de gênero quando questionou sobre como essas pessoas atuam na educação de meninos e meninas. De acordo com a autora, 42,8% das mães e 16,6% das professoras afirmaram que educam meninos e meninas de maneira diferente e mesmo as que diziam o contrário, evidenciavam, em suas falas, uma educação sexista. Algumas professoras relataram, ainda, que acreditam em características específicas de meninos e meninas, afirmando que meninos são mais agitados, por exemplo, mas que isso em nada influencia na forma de educar. Já outras, admitiram, abertamente, o fato de educar de forma diferente, reconhecendo uma maior proteção com meninas, em razão da discriminação de gênero já existente na sociedade.

Finalmente, constatou-se ser unânime a necessidade de ampliação de estudos sobre a referida temática e a falta de discussão e de debates nas escolas, já que, boa parte dos professores não recebe formação sistematizada acerca das temáticas de gênero e sexualidade, para apoiar a ação educativa. Na pesquisa de Martins (2009), por exemplo, gênero não aparece como um fator de discussão na escola tão pouco como um aspecto a ser considerado no planejamento.

4.9.2 *Questões de gênero tendo como objeto de estudo o professor homem na Educação Infantil*

De modo geral, as pesquisas dessa categoria – total de seis, Silva (2014); Nunes (2013); Alves (2012); Paes (2012); Souza (2010); Ferreira (2008) – tiveram por objetivo compreender como o professor homem se percebe em um espaço essencialmente feminino e o que sofrem por assumirem essa posição, frente aos demais profissionais, alunos e familiares envolvidos.

Foi percebido das análises que a docência segue balizada por ideias regulatórias heteronormativas, de modo que a construção da docência, na Educação Infantil, quando se tem um homem atuando no cuidado com crianças, não é discutida no cotidiano das escolas. Assim, as diferenças entre os sexos vão sendo acentuadas e vão se reproduzindo e reafirmando desigualdades.

Por essa razão, é necessário discutir o quanto os requisitos para a docência, na Educação Infantil, estão atrelados aos cuidados maternos e é preciso trazer cada vez mais essas questões para o interior da escola.

Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) esclarecem que em meados do século XIX foram criadas as instituições destinadas a preparar professores para o exercício docente. Na época, as chamadas escolas Normais, recebiam homens, entretanto, desde então, o público frequentador era, predominantemente, feminino. As autoras chamaram a atenção para as correntes de pensamento que consideravam que pelo fator biológico, a mulher era mais apta ao trabalho com crianças pequenas, acabando por ocasionar, por consequência, a forte imagem associativa do magistério à vocação e não a profissão docente.

Castro (2014) constatou em seu trabalho que os homens passam por tentativa de influência e dominação feminina devido ao conhecimento e experiência que elas têm sobre a Educação Infantil. Alves (2012), por sua vez, afirmou que homens têm dificuldade em se manter ensinando crianças pequenas devido à concepção tradicional de masculinidade e heterossexualidade impregnadas na sociedade, com pensamentos estereotipados recorrentes.

Nessa mesma direção, Paes (2012) sinaliza que todos os discursos analisados em sua pesquisa revelam que esses sujeitos são produzidos para culturas masculinas hegemônicas.

No entanto, segundo Souza (2010), a experiência de inserção do homem como professor de creche é positiva e recomendável, e, normalmente, caminha do estranhamento inicial ao estabelecimento de uma relação de confiança.

Nunes (2013) deixa claro que o professor é bem querido na educação infantil quando atua tendo sua posição previamente demarcada, ou seja, respeitando masculinidades, respeitando padrões que são socialmente reconhecidos. “De modo geral, os professores pesquisados parecem temer a experiência do “cuidar” de crianças na educação infantil” (NUNES, 2013,

p.9). O autor finaliza o seu estudo sugerindo a formulação de políticas públicas para a educação que contemplem as relações de gênero na atividade docente da Educação Infantil.

O objetivo do estudo de Ferreira (2008) foi conhecer as experiências de homens professores nas escolas rurais do município de Coxixola, com o intuito de verificar se e como a inserção deles em um campo marcado pela presença feminina produz significados para o magistério e o infantil. A partir da história de vida de 5 professores e depoimentos de pessoas do ambiente educacional, percebeu-se, utilizando as categorias de análise gênero e masculinidade, que as experiências dos docentes são marcadas por um processo de descontinuidade da ordem de gênero, “entendendo a descontinuidade a partir da presença física dos homens no magistério infantil e a continuidade como a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicional heterossexual” (FERREIRA, 2008, p. 9).

Nessa pesquisa, os professores admitem que passam por algumas dificuldades para se relacionar com as crianças de modo semelhante às mulheres, como por exemplo, no modo como devem expressar afetividade pelas crianças. Normalmente, as professoras são muito carinhosas, beijando e abraçando meninos e meninas, o que muitas vezes não é uma ação bem vista se realizada por um homem. Dessa forma, reconhecem que há peculiaridades próprias dos homens na interação com crianças e como contraponto a essa lacuna no campo afetivo, sentem que controlam melhor a turma em termos de disciplina, por apresentarem uma postura mais séria (FERREIRA, 2008).

Conclui-se, pois, a partir das análises dos trabalhos dessa categoria, que as questões referentes a gênero e ao professor homem são pouco discutidas e necessitam acontecer também fora dos muros da escola. Somente assim, será possível quebrar dicotomias, desconstruir mitos e preconceitos.

A presença masculina nas escolas infantis abre uma possibilidade de mudança de concepção do campo de trabalho e dessa forma, promove a desconstrução da ideia de que o magistério e a docência são uma profissão apenas feminina.

Por fim, é necessário evidenciar que os trabalhos analisados apontam para a necessidade de ampliação dos estudos que envolvem o homem na docência da Educação Infantil, incluindo emergente necessidade de formação continuada dentro das escolas.

4.9.3 Questões de gênero tendo como objeto de estudo as crianças na educação infantil

Antes de iniciar a discussão a respeito do que dizem as pesquisas dessa categoria, faz-se necessário colocar uma observação a respeito do trabalho de Noronha (2008). Este foi o único estudo que não foi possível ter acesso na íntegra.

No portal da CAPES, estavam disponíveis apenas partes da pesquisa como: apresentação, introdução, conclusão e capítulo 1. A pesquisa de Noronha (2008) direcionou sua análise para brincadeiras infantis, especificamente, o jogo infantil, em uma escola Municipal de ensino fundamental. Vale sinalizar que a pesquisa entra no corpus de análise desta dissertação por ter apresentado nas palavras chaves e resumo, as expressões “Relações de Gênero” “criança” e “sociabilidade infantil”, e só então, quando acessamos o corpo do trabalho, é que foi possível identificar que a proposta direciona-se ao ensino fundamental.

Ainda assim, é importante dizer que, dentre as discussões estabelecidas pelo estudo, há uma que se refere ao corpo e as relações de gênero, mas, infelizmente, não foi possível acessar este capítulo.

Neste grupo de estudos sobre gênero e a educação de meninos e meninas, dentre os quais se destacam 14 trabalhos – Aird (2015); Garcia (2013); Moraes (2012); Finco (2010); Freire (2010); Carvalhar (2009); Neves (2008); Noronha (2008); Grigorwitschs (2007); Bello (2006); Guerra (2005); Guizzo (2005), Azevedo (2003); Cruz (2004) –, nota-se uma preocupação, sobretudo, com as vozes e comportamentos das crianças, especialmente durante o período de brincadeiras, a respeito de como se caracterizam as questões relacionadas ao gênero produzidas pelas próprias crianças.

Seja através de observações diretas dos meninos e meninas, em atividade escolar ou em documentos e currículos, há significativa preocupação com a prática pedagógica na Educação Infantil, sempre associando conclusões com indicações para a melhoria da formação inicial e continuada de professores. Outro aspecto a ser destacado refere-se à reformulação de políticas educacionais dirigidas a essa etapa da educação das crianças.

Sobre a pesquisa com crianças, Kramer (2005) apresenta suas contribuições, revelando que é “[...] fundamental analisar os discursos as interlocuções tanto nas entrevistas quanto em outras situações de interação (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças e adultos, experiências culturais no cotidiano)” (Kramer, 2005, p. 55), pois, dessa forma, é possível captar desejos, necessidades, resistências e interesses revelados pelas crianças durante as interações cotidianas.

De acordo com Aird (2015), todo arranjo pedagógico parece estar centrado na manutenção de uma ordem, passando pela organização de materiais, gestos, posturas, comportamentos e habilidades, destacando, inclusive, inúmeras brincadeiras que alertam, em

um discurso velado, para comportamentos aceitos e “perigos” existentes nas transgressões de regras e normas.

A tese de Finco (2010) representa uma investigação bastante minuciosa sobre as interações entre professores e crianças em geral, especialmente, aquelas que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos. Ao analisar o estudo da mencionada autora, percebemos que meninos e meninas encontram brechas no gerenciamento do dia a dia na pré-escola para fugir dos padrões considerados adequados para cada sexo. Isto significa que, ao “transgredirem”, as crianças problematizam suas vidas e criam novas relações, apesar de toda uma bagagem de estereótipos e preconceitos.

Essas “brechas” encontradas pelas crianças foram percebidas também no estudo de Grigorwitschs (2007), sobre o jogar infantil no recreio escolar. A primeira observação feita pela pesquisadora foi a de que a grande maioria das crianças jogavam em grupos do mesmo sexo e que a escola utilizava-se das diferenças biológicas (sexo masculino e sexo feminino) para classificar, organizar e ensinar crianças, como por exemplo, ao separar meninos e meninas por fila ou não aconselhar meninas a jogar futebol por causa do alto índice de machucados que poderiam ocorrer nessas situações. Entretanto, durante o recreio, ocorriam jogos, entre os dois sexos, por iniciativa das próprias crianças. Os professores não promoviam e nem incentivavam.

Olhando-se para o conjunto de trabalhos, é possível afirmar, assim como relatou Freire (2010), que crianças dão pistas sobre o lugar que ocupam e sobre o jeito de ser menina e menino, fortemente presente nas relações sociais estabelecidas na sala de aula e nos espaços sociais pelos quais circulam. Nesses espaços, é possível perceber as relações de gênero e de poder, especialmente nos modos como as crianças se organizam e resolvem conflitos, resistindo a normas e comandos que são destinados às meninas e aos meninos. Assim, a escola segue “fabricando” o lugar da menina e do menino, tal qual destaca Louro (2014) em seu estudo.

A organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil caracteriza-se por uma disciplina heteronormativas de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos das crianças, ou seja, existe uma intencionalidade pedagógica, que tem sexo como um critério para a organização e usos dos tempos e espaços (FINCO, 2010). Isto significa que professores, muitas vezes, acabam reproduzindo práticas sexistas na sala de aula.

Em contrapartida, podemos afirmar que, ao brincarem livremente, crianças buscam seus interesses independente a que gênero esta ou aquela atividade é atribuída socialmente. Cruz (2004), observou-se que meninas, muitas vezes, se utilizam de estratégias para disputar os meninos, adentrando em atividades deles, para, enfim, atraí-los para suas brincadeiras.

Meninos, por sua vez, reagiam das mais variadas maneiras nesses momentos: ora aceitavam com prazer, ora reclamavam daquilo.

Guerra (2005) demonstrou que crianças, no contexto escolar, se utilizam de diferentes estratégias para experimentar e descobrir seus desejos em torno da sexualidade, uma vez que o tema é tratado como um “segredo”, mesmo com o olhar vigilante do adulto. Meninos debocham de colegas quando percebem comportamentos diferentes do considerado “normal” para o sexo masculino. Além disso, destaca que meninas quando “invadem” o terreno da “masculinidade”, ao transitarem por brincadeiras tidas como “de meninos”, não causam tamanha estranheza nos adultos e considera que, de certo modo, essas brincadeiras não parecem “corromper” a feminilidade.

Vê-se, pois, o quão evidente é essa vigia e controle do corpo e do comportamento. Crianças e adultos passam, então, a exercer sobre os colegas e sobre si mesmos regulação e controle quanto às atitudes ligadas ao masculino e ao feminino. Essa constatação foi feita também por Guizzo (2005) que afirmou que meninos são alvo maior de regulação de corpos e comportamentos, sempre com intuito de fazê-los se adequar ao modelo hegemônico de masculinidade.

Bello (2006) faz uma discussão ampla sobre a homofobia infantil, problematizando de que forma a escola investe na garantia da manutenção da “ordem” heterossexual que serve de referência a todos e ainda coloca que meninos sentem que devem se afastar daquilo que é de menina e vice versa.

Carvalho (2009) também sinaliza que crianças têm sido ensinadas a como se comportar, como devem se vestir, a partir do que se coloca como “adequado” para cada gênero. Nesse processo de formação da identidade, gênero se cruza a categorias como sexualidade, corpo, raça e poder, produzindo, assim, as identidades de meninos e meninas. Os discursos são acionados constantemente como técnicas que censuram e constroem crianças que fogem à regra.

Sobre o estímulo a “coisas de menina”, após analisar 11 propagandas, Guizzo (2005) explica que a mídia vincula excessivamente moda e consumo ao feminino e que isto se reflete nas falas das crianças que seguem impregnadas por discursos veiculados na sociedade em que a visão do “natural” ou “próprio” para mulheres e homens ainda é extremamente difundida por diferentes instâncias e artefatos culturais”. (Guizzo, 2005, p. 113).

As análises de Azevedo (2003) seguem a mesma linha discutida até aqui e demonstram que o currículo e as práticas pedagógicas que permeiam a instituição por ela investigada contribuem para a produção de desigualdades, discriminação e estereótipos de meninos e meninas. Assim, assinala a emergente necessidade de ações, medidas e políticas públicas para

que o cotidiano da Escola Infantil possa se tornar um espaço de desconstrução do que a autora chama de “díade gênero/poder”. Para a autora, existe uma linha demarcada de gênero, ficando clara a existência de coisas de menino e coisas de menina na escola.

Apesar das pesquisas destacarem sinais de evolução e transformação, professoras reforçam, no cotidiano escolar, valores da sociedade que oprimem as mulheres, além da prática pedagógica seguir fortemente influenciada pela formação do magistério tradicional. Cruz (2004) também identificou uma educação sexista, em que grupos, chamado por ela de “clubinhos” segregam as crianças. Ainda assim, percebeu que crianças relativizavam fronteiras de gênero, ao brincarem todos juntos de atividades ditas masculinas, femininas (raras as vezes) e neutras.

O currículo escolar e as práticas pedagógicas, de uma maneira geral, contribuem para a produção de desigualdades, discriminação e estereótipos de gênero. Assim, ações, medidas e políticas públicas são necessárias para que o cotidiano escolar infantil possa se tornar um espaço de desconstrução.

Os estudos desta categoria são unânimes na ratificação da necessidade de estudos mais abrangentes sobre o cotidiano da escola, já que as práticas são tão naturalizadas e aparecem de forma velada em torno das demarcações de gênero.

4.9.4 Questões de gênero relacionadas ao embelezamento na educação infantil

Dois trabalhos abordam as práticas de embelezamento associados à construção de gênero na Educação Infantil, Guizzo (2011) e Beck (2012).

O estudo de Guizzo (2011) discute em que medida as representações de beleza e de feiura, compreendida pelas crianças de uma turma de Educação Infantil, afetam a forma como as meninas lidam e investem nos seus corpos, delineando suas feminilidades. Beck (2012) definiu como objeto de estudo a produção das identidades de gênero femininas infantis, escolarizadas, analisando as práticas de uniformização escolar.

De forma geral, nessa categoria, aspectos relacionados à vaidade das crianças foram bastante explorados. Ressalta-se que meninos e meninas têm se preocupado, de forma excessiva, com suas aparências e que essa preocupação advém das representações e imagens as quais têm acesso, através de diversos meios, como a televisão, as revistas, a família e a escola. Ademais, as pesquisas discutem o forte desejo de consumo entre crianças, sinalizando que meninas são constantemente encorajadas a investirem em seus corpos, o que acaba por

colaborar para a construção de suas identidades, já que buscam, a todo tempo, estratégias (nas formas de se vestir e se comportar no espaço escolar) para se enquadrar na lógica de embelezamento vigente.

Beck (2012) problematiza as questões referentes à erotização dos corpos buscando responder de que forma as práticas de uniformização escolar infantil interferem no modo como as meninas investem, em seus corpos, padrões de embelezamento e consumo difundidos na sociedade e propagados pela escola, e sinaliza que as práticas de embelezamento entre as crianças vão além do uso de uniformes, já que elas utilizam vários acessórios, além do uniforme, denominados pela autora de “artefatos culturais”.

Guizzo (2011) considera que meninas, muitas vezes, almejam ter corpos perfeitos e por isso investem em práticas que escondam seus “defeitos” a fim de que se pareçam com celebridades que admiram. Ressalta-se que essas práticas foram analisadas pela autora como parte de uma construção histórica, social e cultural e não como comportamentos femininos “naturais”.

“Nosso tempo é [...] um tempo em que importantes segmentos econômicos [mídia, indústrias, etc.] se sustentam fabricando e vendendo representações de determinados corpos, definidos como ‘bonitos e saudáveis’” (MEYER; SOARES, 2004, p. 6). Logo, a construção de noções a respeito da aparência ideal e de beleza parece ser elemento fundamental da vida cultural e social moderna.

Sem dúvida, permanecem os desafios de superação de estereótipos e desigualdades, envolvendo a construção das identidades de gênero, tal como tem nos indicado Beck (2012), ao considerar que as concepções de corpo, moda, embelezamento e consumo são reforçadas pela escola, por meio de situações práticas, aparentemente, inocentes, que se encontram imersas nas mais diversas relações.

Por fim, Guizzo (2011) aponta para retomada da pedagogia da escuta e afirma estar havendo uma espécie de “adultização das crianças” quanto aos modos de vestir, produzir e investir em seus corpos. Apesar disso, as autoras comungam da ideia de que, mesmo devagar, as escolas parecem vir se inserindo na construção de uma sociedade menos desigual.

4.9.5 *Questões de gênero tendo como objeto de estudo as representações de gênero em obras literárias (livros, paradidáticos e contos), e revistas de Educação*

Os seis estudos dessa categoria – Sostisso (2011); Vidal (2008); Kaercher (2006); Furlani (2005); Arguello (2005); Santos (2004) – tiveram como objetivo conhecer e analisar

como as questões de gênero aparecem em livros de literatura, paradidáticos, contos e revistas de educação.

Artefato cultural presente em todos os níveis de ensino, as histórias educam e ensinam crianças, professores e até mesmo pai e mãe a lidar com as mais diversas situações da vida. Nesses materiais, explícitas ou implícitas estão as questões relativas a gênero, tão importantes e significativas na formação de crianças. Assim como as histórias, as revistas de educação também atingem a população e tem muito a nos dizer sobre esses aspectos.

Dentre os trabalhos que fazem parte desta categoria estão a dissertação de Sostisso (2011) que discute as discursividades presentes em livros educativos contemporâneos que abordam a educação de meninos e meninas; a tese de Kaercher (2006), que discute as representações de gênero e raça no acervo de 110 obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 1999; a tese de Furlani (2005) que se concentrou na educação sexual direcionada às crianças, no intuito de problematizar a produção das diferenças sexuais e de gênero em duas coleções de livros paradidáticos; a pesquisa de Santos (2004), que analisou como as revistas brasileiras que abordam a temática da infância operam discursivamente na constituição das identidades de gênero; Arguello (2005) que buscou compreender quais os significados de gênero crianças de 4 a 6 anos atribuem a 11 histórias infantis não sexistas; e por fim, Vidal (2008), que analisou contos contemporâneos, denominados por ela de “novos contos de fadas”, com o propósito de conhecer as relações de gênero e sexualidade presentes em livros diversificados e publicados a partir da década de 90.

Kaercher (2006) afirmou que estratégias discursivas operam processos de racialização e generificação nas obras, e argumentou que isso mantém discursos que colocam a identidade branca e masculina como padrão de referência, subordinando as demais identidades de raça e de gênero. O caráter normativo da masculinidade hegemônica é visto também no trabalho de Furlani (2005). Santos (2004, p.133) concluiu que “o processo de generificação se torna dizível após o primeiro ano de idade, através dos brinquedos, roupas, condutas, esportes praticados etc.”.

Com relação ao “papel” da mulher na sociedade, verificou-se exaltação da mãe-mulher. Em uma das obras analisadas no trabalho de Kaercher (2006), destaca-se a de Orthof (1984), intitulada *Se as coisas fossem mães*, a maternidade aparece como um atributo também do homem ainda que eles sejam classificados como “tipo mãe”, como podemos observar na seguinte passagem: “Tem pai que é ‘tipo mãe’” ... Esse, então, é uma beleza! Assim, o estudo nos permite uma reflexão acerca da constituição das identidades de homens, mulheres, negros (as) e brancos (as) nesse país “como um processo que se institui em espaços mais amplos e mais

inusitados do que as políticas públicas de ação afirmativa (raciais e de gênero) podem contemplar (fato que não invalida, em nada, tais políticas)”. (KAERCHER, 2006, p. 187).

Arguello (2005) sinalizou a existência de marcadores sociais de gênero que as crianças se identificam, podendo ser vistos, por exemplo, nas ilustrações dos livros, em que aparecem mulheres (mães, meninas, avós), vestidas de aventais, entre painéis, apetrechos de cozinhas, sempre felizes e sorridentes. Já as figuras masculinas comumente aparecem realizando ações como construir casas, pilotar aviões, trens, entre outros. Dessa forma, as categorias de gênero vão se constituindo de uma maneira desigual e acabam sendo veiculadas no imaginário social como verdade universal.

Através das análises das revistas *Crescer em Família, Pais e Filhos* e *Meu Nenê e Família*, Santos (2004) observou que comportamentos masculinos e femininos são vistos de forma dicotomizada e que os discursos das áreas da biologia e da psicologia são dominantes e legitimam tais posições. Fica claro que características dos sujeitos femininos estão ligadas à maternidade e sensualidade, enquanto sujeitos masculinos têm características que remetem à prática de esportes e ações ligadas a carros e armas, assunto, inclusive, já mencionado nas demais categorias do presente estudo.

Os livros analisados por Sostisso (2011) ao operarem como manuais educativos para pais e famílias, posicionam sujeitos de diversas maneiras, produzindo meninos e meninas de acordo com o que é “ideal” para cada sexo. Manuais cheios de conselhos e prescrições, os materiais funcionam como instância pedagógica, que sugere formas específicas de educar crianças.

Logo, é possível colocar sob suspeita a naturalização das características do feminino e do masculino presentes na nossa cultura. As pessoas estão cercadas por artefatos que “ajudam” a educar e, sem refletir, acabam aceitando as ideias como verdades universais.

Nos acervos destinados aos estudantes das escolas públicas, não é diferente: há predomínio de discursos que associam o feminino a fragilidade, sensibilidade, cuidados e maternidade, e o masculino a inteligência, coragem e iniciativa.

É importante, ainda, refletir, inclusive, no que se refere à educação sexual, a ausência da palavra gênero ao tratar o assunto da sexualidade. Furlani (2005) ao escolher duas coleções de livros paradidáticos para análise, “Sexo e Sexualidade” (LOPES, 2000) e a coleção “Minha Primeira Coleção de Iniciação Sexual e Afetiva” (CNDIA, et al., 1996) aponta que a palavra sexo sempre aparece para designar se a pessoa é homem ou mulher e assim é repetida a fórmula convencional que toma “sexo” como indicativo de gênero.

Os estudos, de uma maneira geral, apontam para a necessidade de novas pesquisas sobre gênero e crianças, pois os que existem, parecem ter se dedicado mais a teorizar o que diferencia as duas categorias de gênero (masculino e feminino), debruçando-se pouco sobre as possíveis rupturas entre comportamentos.

A pesquisa de Vidal (2008) entra no *corpus* de análise uma vez que utiliza a expressão infância no título e ao longo do trabalho, entretanto, após a leitura na íntegra, percebemos que a faixa etária indicativa dos livros escolhidos foi de 6 a 10 anos, o que equivale às séries iniciais ou aos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda assim, é importante ressaltar que, segundo Vidal (2008), não existe um jeito único de ser homem ou de ser mulher e que é possível experimentar vários modos de viver a sexualidade no dia a dia.

Algumas histórias, inclusive, rompem com padrões heteronormativos e discursos hegemônicos em torno da sexualidade, repensando “novos padrões”. Esses contos novos ensinam outros caminhos possíveis para exercer a masculinidade e a feminilidade, ao retratar, por exemplo, princesas fortes, destemidas, trabalhadoras e príncipes confusos que viram sapo.

Um ponto positivo é que a maioria das histórias analisadas por Vidal (2008) modificam a ideia de mulheres frágeis e ingênuas, ainda que mantenha finais felizes através da sua união com um príncipe. Isto é, a presença masculina como extremamente relevante para a vida da mulher ainda prevalece, mesmo havendo esforço para superar estereótipos veiculados nos contos clássicos.

“Algumas histórias não parecem muito inovadoras em relação a comportamentos tradicionalmente esperados para as mulheres e homens. Entretanto, outras trouxeram contribuições importantes para o panorama atual em torno das discussões a respeito do rompimento das fronteiras de gênero”. (VIDAL, 2009, p. 184)

A autora conclui o seu estudo afirmando que “Há histórias que trazem uma criança que é saudável, feliz, sapeca, criativa, esperta, inteligente, dinâmica, corajosa, mas também, às vezes, mostra-se ingênua e frágil – precisando de proteção adulta” (Vidal, 2009, p. 180). E afirma que os “novos contos de fadas” trazem a ideia de que as nossas identidades não são únicas e imutáveis, e coloca que compreender isso é também uma forma de reavaliar práticas pedagógicas de educadoras e educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, ao examinar teses e dissertações nacionais, publicadas no período compreendido entre 2001 e 2015, pode-se constatar que a produção acadêmica sobre as

questões de gênero e Educação Infantil ainda são escassas e que a região Sudeste se configura um polo produtor de pesquisas, no qual as pesquisas concentram-se nas universidades públicas, foram produzidas, majoritariamente, por mulheres, além de terem sido publicadas, em maior número, na área da Educação.

Evidenciam-se, a partir da análise, algumas lacunas no conhecimento. A maioria dos estudos que se propõe a tratar gênero na Educação Infantil não se preocupa em abordar aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança e não se debruça sobre como ela pensa, sente ou vê o mundo sob a sua ótica. Essa lacuna é também lembrada por Farias (2002), quando afirma que grande parte das pesquisas que tratam das relações de gênero não abordam as especificidades das diferentes idades e fases da vida, especialmente aquelas que dizem respeito às crianças. O mesmo é indicado por Rosemberg (2001, p. 57) ao afirmar que raríssimos estudos parecem ter ido em busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional.

Uma constatação que confirmaria a escassez de interesse de estudos de gênero relacionados à Educação Infantil decorre da pesquisa da própria Rosemberg (2001, p. 64). A mencionada autora, ao estudar a produção apresentada nos últimos anos nas reuniões da ANPED³, conclui que apenas 3% das produções abordam gênero. Ao tentar compreender a ausência do tema educação e gênero, a autora discorre sobre a *auto referência* das pesquisas sobre a mulher e relação de gênero, isto é, o que ela chama de *adulto-centrismo* nas pesquisas: mulheres adultas investigam sobre mulheres adultas; *o foco continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero sob a ótica da vida adulta.*

Essa evidência equivale aos achados desta dissertação, pois, ao somar as pesquisas da categoria 1, “relações de gênero e professores (do sexo masculino e feminino) da educação infantil”, com a categoria 2, “questões de gênero e o professor homem na educação infantil”, tem-se 45,1% das produções voltadas para a discussão e problematização da temática de gênero no mundo adulto.

Outra lacuna que pode ser evidenciada na análise dos relatórios de pesquisa, refere-se à ausência de discussões que abordam a influência e (ou) o comportamento das famílias frente as questões de gênero na Educação Infantil. Faltam, nos estudos, aspectos que evidenciem como as práticas educativas parentais interferem na construção da identidade de gênero na infância. É possível afirmar, ainda, que a relação família-escola, nos trabalhos que envolvem as questões

³ Associação Nacional de Pesquisas em Pós-Graduação em Educação – ANPED.

de gênero e Educação Infantil, é negligenciada. Ou seja, não é possível perceber de que forma essa relação interfere na educação de meninos e meninas e como a escola se posiciona frente a esses aspectos.

De modo geral, as pesquisas que compuseram este estudo discutiram amplamente o conceito de gênero, expressão também muito utilizada como categoria de análise da constituição da profissão docente. Muito se discutiu sobre como a professora ou o professor homem se vê nesse lugar e quais as suas principais ações frente a uma educação sexista e generificada.

Tendo em vista os dados aqui apresentados, o estudo pretendeu contribuir para a prática pedagógica e para pesquisas futuras, traçando um panorama das contribuições das pesquisas de gênero na área da Educação Infantil. Ao identificar e discutir os temas mais frequentemente estudados, este trabalho se constitui uma ferramenta importante para uma ciência com pressupostos teóricos sólidos.

Caberá, pois, aos professores e interessados na temática referida utilizar esses dados e discussões para enriquecer sua prática profissional, contribuindo para a promoção da equidade e desconstrução de estereótipos de gênero que envolvem tanto a construção da identidade do professor da Educação Infantil quanto a educação e o desenvolvimento de meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT. In: GALLARDO, Gómez; VALENZUELA, Malu. Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola, **Cadernos Sempreviva Organização Feminista - SOF**, gênero e educação FARIA, Nalu, NOBRE, Miriam, AUAD, Daniela, CARVALHO, Marília (orgs.) São Paulo: SOF, 1999. pp. 40-54.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Depto. de didática da faculdade de ciências e letras/UNESP- Araguara. cad.pes. São Paulo nº96.1996.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D. & RODRIGUES, TC. (2009). “**Infâncias em Educação Infantil**”. Pro-Posições, Campinas, vol. 20, n3, dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf> Acesso em 1 de agosto de 2017.

ABRAMOWICZ, A. *A pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância*. In. Sociologia da Infância no Brasil/ Ana Lucia Goulart de Faria, Daniela Finco (orgs.). – Campinas, SP: Autores associados, 2011 – coleção polêmicas do nosso tempo; 102.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AIRD, M. C. **O Jardim da infância público anexo à escola normal da praça: um estudo sobre gênero**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

ALVES, B. F. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero?** Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2012.

ARGUELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. NBR 14724: _____. NBR 14724 informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2005. 9 p.

BARROS, F. A. F. Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, nº 3, p.12-19, 2000.

BECK, D. Q. **Com que roupa eu vou?** Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2003.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos; 20/ dirigida por J Guinsburg).
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. MEC. SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer nº 20/2009**, homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos** – orientações gerais. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004. 75
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.
- _____. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. In Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez Fundação Carlos Chagas, nº 64, fev1988. p.4-13
- BUJES, Maria Isabel. **Criança e brinquedo: feitos um para o outro?** 2005-228p. In COSTA Marisa Vorraber (org): Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.../. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto**. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: outubro. 2016.
- CASTRO, F. F. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2014.

CASTRO, F. F. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2014.

CASTRO, N. M. **Representações de identidade de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico.** In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs). Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1998. P. 379-409.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades de princesas heróis e sapos.** *Dissertação de Mestrado.* Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** In: CORAZZA, Sandra. *O que quer um Currículo: pesquisas pós-críticas em educação.* Petrópolis: Vozes, 2001.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. *We're friends, right?: inside kids' cultures.* Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninos e meninas no recreio: gênero, sociabilidade de conflito.** *Tese de Doutorado.* Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

DEL PRIORE, M. **História da infância no Brasil.** 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: Revista Zero-a-seis. 2001. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>> Acesso em 30/06/2017.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu* (26) janeiro-junho de 2006, p.279-287.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.** *Tese de doutorado.* Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professores e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** *Tese de doutorado.* Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

FELIPE, Jane. **Construindo identidades sexuais na Educação Infantil.** *Páteo*, (7), nov.98/jan.99. pp. 56-58.

FELIPE, Jane. **Infância, gênero e sexualidade.** Porto Alegre:FACED/UFRGS, v.25, n. 1, jan./jun. 2000a, p. 115-131.

_____. **Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000b

_____. **Infância, Gênero e Sexualidade, Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), pp. 54-87, jan/jul 2000.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs) **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 61-66.

FRAGA, Alex Branco. *Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina.* Educação e Realidade, Porto Alegre/RS, v. 25, n. 2, p. 135-150, 2000.

FRIEDMANN, Adriana. *Linguagens e culturas infantis / Adriana Friedmann.* – São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Juliana. **Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, RS.

GRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. *A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas.* Texto contexto – enferm., Florianópolis, v. 15, n.1, p. 35-42, mar. 2006.

GUERRA, Judite. **Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUIZZO, B. S. **Aquele negrão me chamou de leitão!**: representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GUIZZO, B. S. **Identidades de gênero e propagandas televisivas**: um estudo no contexto da Educação Infantil. Porto Alegre: Dissertação de mestrado. PPGEDU/UFRGS, 2005.

IZQUIERDO, Maria Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: ILANOVA, Mercedes (Comp.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona/Institut Catalá de la Dona, 1994.

LOPES, Zaira de Andrade. **Meninas para um lado meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte – MG, Editora UFMG, 2003.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, Sônia et al. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

_____. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 1999.

KOHAN, W.O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte, Autêntica.

KUHLMANN Jr. Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LOPES, E. S.S. **Os conflitos, barreiras e conquistas das relações de gênero na Educação Infantil** – As relações dos educadores e educadoras de uma creche. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, Aug. 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 04 fev, 2017.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses / Nídia M. L. Lubisco, Sonia Chagas Vieira, Isnaia Veiga Santana. 4. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

MARIANO, M. **A educação física na educação infantil e as relações de gênero:** educando crianças ou meninos e meninas? Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

MEYER, Dogmar Esternann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. P. 09-27.

_____. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. Ver. Bras. Enferm, Brasília, jan/fev; 57(1), p. 13-18, 2004.

MELO, H. P.; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 301-331, julho-dezembro/ 2006.

MORAES, M.V.M. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

NUNES, P. G. **Docência e gênero:** um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

MORENO, Montserrat. Como se Ensina a ser Menina: o sexismo na escola. Moderna: Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MOORE, Henrietta. Understanding sex and gender. In: TIM Ingold (Ed.) Companion Encyclopedia of Anthorpology. Londres, Routlegge, p. 813-830 (texto traduzido para o português para uso didático), 1997.

MULLER, Fernanda; DELGADO, Ana Cristina. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, P. G. **Docência e gênero:** um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Zilma. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> acesso: 02/08/2017.

ORTNER, Sherry. Está a mulher para o homem como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Milhelle; LAMPHERE, Louise. A mulher, a cultura e a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. P. 95-120.

PACHECO, Luciana Bem. De João à Joana: gênero e brincadeiras: atribuições de significados no contexto da educação infantil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PAES, Fábio José. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-Homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil.** Educação. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: As crianças: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura.** V. 11, n2, p. 263-274, 2008.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

QUINTERO, J. (2003). “A emergência de uma sociologia da infância no Brasil”. In: Reunião anual da ANPED, 26. 2003, Caxambu. Anais... Caxambu.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Eurosocial Report**, n. 47, p. 11-18, 1993. (Tradução de Maria Letícia Nascimento). Mimeo.

ROCHA, C. A. E.; SIMÃO, B. M. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, ago. 2013

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 27, n1, pp. 47-68, jan/jun. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, nº 16, 2001, p. 151-198.

ROSEMBERG, Flúvia. **Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro.** Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”. Brasília, 20 a 22 setembro 2005.

SAFFIOTI, H. **Primórdios do conceito de gênero**. Departamento de Sociologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/fccav/Downloads/8634812-3824-1-SM.pdf> Acesso: 02 de agosto de 2017.

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Bezerra, 1997.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (Texto digitado).

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. (2007). “Visibilidade social e estudo da infância”. In: Vasconcellos, V.M.R & Sarmento, M.J (orgs.). *Infância (In) visível*. Araraquara, Junqueira & Marin, pp. 25-49.

_____. (2008) “Sociologia da Infância: correntes e confluências”. In. Sarmento, M. & Gouvea, M.C. S. (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Vozes, pp. 17-39.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. vol. 20, nº 2, Porto Alegre, 1995. p.71-99.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. n. 20Rio de Janeiro Maio/Ago. 2002.

SILVA, I. O. LUZ, I. R. FARIA FILHO, L. M. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

SILVA, P. R. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de campinas. Campinas, 2014.

SOSTISSO, D. F. **Como criar meninos e meninas?** O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SIROTA, r. (2001). “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar”. *Cadernos de pesquisa*, n. 112, pp. 7-31, mar.

STEARNS. Peter N. A infância. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. V. 15, 1990, p. 05-20.

SOUZA, M.I. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2010.

SOUZA, Karina Valdestilha Leme. **A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade**: subsídios para reflexão inicial e continuada de professores (as). Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SOSTISSO, D. F. **Como criar meninos e meninas?** O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SUBIRATS, Mariana. Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres: análisis y políticas. In: VILANOVA, Mercedes. Pensar las diferencias. Universitat de Barcelona. Barcelona: Seminário Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1994.

URRA, F. **Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria**: uma interpretação a partir da ideologia. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

VASCONCELOS, F. P. U. **Heteronormatividade e Educação Infantil**: uma análise a partir da feminização do ensino. Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2014.

VENZKE, L. H.D. **Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir: gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

VIANNA, Claudia. Sexo e gênero: masculino e feminino qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1997. P. 119-129.

Vigotski, Lev S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa. Antídoto. (trad. port.).

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos legais de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio. /ago. 2006.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez,1995.

APÊNDICES

Apêndice 01: Resumo das teses sobre Gênero na Educação Infantil no Brasil no período de 2001 a 2015.

Ano	Palavras-chave	Autor	Título	Tipo/PPGE	Local
2003	Brinquedos; Gênero; Relações de poder; Representações sociais.	Tania Maria Cordeiro de Azevedo	Brinquedos e gênero na educação infantil: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro	Doutorado/Educação	Universidade de São Paulo
2004	Conflito; ensino fundamental; gênero; infância; recreio violência escolar	Tânia Mara Cruz	Meninos e meninas no recreio: gênero, sociabilidade de conflito	Doutorado/Educação	Universidade de São Paulo
2005	Ensino de artes visuais; formação docente; gênero e educação; Michael Foucault; ética e estética docente.	Rosa Maria Bueno Fischer	Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas	Doutorado/Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2005	Educação sexual; Estudos culturais e estudos feministas; Representação sexual e de gênero; Gênero; Sexualidade e educação; Formação de educadoras/res.	Jimena Furlani	O bicho vai pegar! um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis	Doutorado/Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2006	Gênero; Raça; Literatura infantil.	Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher	O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional biblioteca da escola: 1999	Doutorado/Educação	Universidade federal do Rio Grande do sul
2008	Educação infantil; Magistério infantil; Gênero; Masculinidade.	José Luiz Ferreira	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural.	Doutorado/Educação	Universidade Federal da Paraíba
2009	Educação infantil; Formação de professores; Criança pequena; Classes sociais; Resistencia cultural; Relações de gênero.	Joseane Maria Parice Bufalo	Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)	Doutorado/Educação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
2010	Educação Infantil; Pré escola; Relações de gênero; Infância; Sociologia da Infância; diversidade	Daniela Finco	Educação Infantil, espaço de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e	Doutorado/Educação	Universidade de São Paulo

Ano	Palavras-chave	Autor	Título	Tipo/PPGE	Local
			meninos que transgridem as fronteiras de gênero		
2010	Gênero; Docência; Educação Infantil; Representações de professoras	Lourdes Helena Dummer Venzke	Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vós competirá o dever de corrigir: gênero, docência e educação infantil em Pelotas (Décadas 1940-1960)	Doutorado/Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2011	Infância; Educação Infantil; Imagem; Corpo; Geração; Raça; Embelezamento; Classe Social; Relações de gênero; Cultura Visual	Bianca Salazar Guizo	“Aquele negrão me chamou de leitão!”: representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil	Doutorado/Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2012	Infância; Embelezamento; Consumo; Gênero; Uniformes Escolares	Dinah Quesada Beck	Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis	Doutorado/Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Apêndice 02: Resumo das dissertações sobre Gênero na Educação Infantil no Brasil no período de 2001 a 2015.

Ano	Palavras-chave	Autor	Título	Nível / PPGE	Local
2004	Infância; Gênero; Estudos Culturais; Pedagogias Culturais; Revistas.	Claudia Amaral dos Santos	A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero	Mestrado/ Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2004	Não consta	Rita de Cássia Oliveira Gomes	Conversando com mães e professoras sobre as orquídeas e os girassóis da exclusão: teorias subjetivas sobre práticas de educação e desenvolvimento infantil, em instituições comunitárias	Mestrado/ Educação	Universidade Federal Fluminense
2005	Educação infantil, educar e cuidar, educação infantil e gênero, gênero	Maria Ione Alexandre Coutinho	Educadoras infantis: o que pensam sobre questões de gênero?	Mestrado/ Educação	Universidade federal de Pernambuco
2005	Infância; Sexualidade; Gênero; Identidade; Educação Infantil.	Judite Guerra	Dos "segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil	Mestrado/Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2005	Identidade; Representação; Gênero; Literatura Infantil.	Argüello, Zandra Elisa Argüello	Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil	Mestrado/ Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2005	Infância; Gênero; Mídia; Identidade; Representação.	Guizzo, Bianca Salazar	Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil	Mestrado/ Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2006	Estudos de gênero; Infância; Masculinidade; Homofobia; Educação Infantil.	Alexandre Toaldo Bello	Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?	Mestrado/ Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2006	Mulheres professoras; práticas cotidianas; feminilidades; relações de gênero; Classes.	Saionara Oliveira Bello Silveira	Mulheres professoras tecidas nas tramas de suas relações cotidianas	Mestrado/Educação	Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC
2007	Jogo infantil coletivo Mimese Processos de socialização Sociologia.	Tamara Grigorowitschs	Jogo, processos de socialização e mimese... Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero	Mestrado/ Educação	Universidade de São Paulo USP

Ano	Palavras-chave	Autor	Título	Nível / PPGE	Local
2008	Infância; Relações de Gênero; Sexualidade; Contos de Fada; Representação; Estudos Culturais.	Vidal, Fernanda Fornari	Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: os "novos contos de fada" ensinando sobre relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade	Mestrado/Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2008	Criança; Escola; Rua; Jogo; Brinquedo; Brincadeira; Sociabilidade infantil; Relações de Gênero; Trocas simbólicas.	Fernanda Silva Noronha	Pulando muros: Jogos de rua e jogos de escola	Mestrado/Educação	Universidade de São Paulo
2008	Educação; Relações de gênero; Teses de doutorado; Confluências entre gênero e educação; Usos de Gênero.	Samantha Freitas Stockler das Neves	Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas educacionais	Mestrado/Educação	Universidade Estadual de São Paulo
2008	Monoparentalidade; Gênero; Família.	Virgínia de Souza	Famílias monoparentais e vulnerabilidades: uma abordagem a partir dos centros municipais de educação infantil de ponta grossa PR – 2007/2008	Mestrado/Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG
2009	Atividade docente; Educação; Gênero; Estilo	Martins, Francine de Paulo	A atividade docente com crianças de dois a três anos: do gênero ao estilo	Mestrado/Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2009	Educação infantil; Gênero; Sexualidade e currículo	Danielle Lameirinhas Carvalhar	Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais
2010	Professor de creche; Masculinidade; Creche; Gênero	Mara Isis de Souza	Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais	Mestrado/Psicologia	Universidade de São Paulo
2010	Educação física; Gênero; Educação Infantil; Escola	Mariana Mariano	A educação física na educação infantil: educando crianças ou meninos e meninas?	Mestrado/Educação física	Universidade Estadual de Campinas
2010	Representações; identidades de gênero e de sexualidade; profissionais da Educação Infantil.	Nizandra Martins de Castro	Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professores de Educação Infantil	Mestrado / Linguística Aplicada	Universidade Estadual de Campinas

Ano	Palavras-chave	Autor	Título	Nível / PPGE	Local
2010	Educação Infantil; Creche; Formação de Educadores e Educadoras; Relações de gênero	Elsa Santana dos Santos Lopes	Os conflitos, barreiras e conquistas das relações de gênero na educação infantil – As relações dos educadores e educadoras de uma creche	Mestrado / Educação	Universidade Metodista de São Paulo
2011	Gênero; Maternidade; Paternidade; Infância; Manuais Educativos	Débora Francez Sostisso	“COMO CRIAR MENINOS E MENINAS?” O Governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância	Mestrado/ Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2011	Ideologia; Infância; Gênero; Pediatria; Creche	Flávio Urra	Concepção de creches em revistas brasileiras de Pediatria: Uma interpretação a partir da ideologia	Mestrado / Psicologia Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2012	Infância; Mimeses; Performance; Paradigmas do teatro na antropologia (Artaude); Construção de gênero	Marcos Vinícius Malheiros Moraes	A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo	Mestrado/ Antropologia Social	Universidade de São Paulo
2012	Magistério das séries iniciais; Professor homem; sexualidade; Educação infantil; educação; sexualidade; gênero	Fábio José Paes	O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor- Homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil	Mestrado/Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2012	Relações de gênero; Docência; Educação Infantil; Formação de professores	Benedita Francisca Alves	A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?	Mestrado/ Psicologia	Universidade de Fortaleza
2013	Educação; Cotidiano Escolar; Gênero; Significações	Juliana Lopes Garcia	Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural	Mestrado/Educação	Universidade Estadual de Londrina
2013	Educação Infantil; Relações Sociais e de Gênero; Docência e Ensino	Patrícia Gouvêa Nunes	Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (Go)	Mestrado/Educação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2014	Educação infantil; Crianças pequenas; Relações de gênero;	Peterson Rigato da Silva	Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil	Mestrado/ Educação	Universidade Estadual de Campinas

	Docência masculina; Pedagogia da infância				
Ano	Palavras-chave	Autor	Título	Nível / PPGE	Local
2014	Educação; prática de leitura; literatura infantil; Relações de gênero; Sexualidade; Escola; Formação de professores (as)	Karina Valdestilhas Leme de Souza	A prática da leitura da escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão inicial e continuada de professores (as)	Mestrado/ Educação	Universidade de São Paulo
2014	Feminização do magistério; Professores Homens; Gênero; Estigma e preconceito; Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental	Fernanda Francielle de Castro	O giz-cor-de-rosa e as relações de gênero: os desafios de professores frente a feminização do magistério	Mestrado/ Educação	Universidade Metodista de São Paulo
2014	Heteronormatividade; Educação Infantil; Políticas públicas.	Francisco Ulisses Paixão Vasconcelos	Heteronormatividade e Educação Infantil: Uma Análise a partir da Feminização do Ensino	Mestrado/ Psicologia	Universidade de Fortaleza
2015	Jardim da infância; Infância; Gênero	Maitê Custódio Rios Aird	O jardim da infância público anexo à escola normal da praça: um estudo sobre gênero (1896-1926)	Mestrado/Educação: história, política e sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo