



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DANIELLE ATTA

MASCULINIDADES COMO PRÁTICAS SOCIAIS:
PERSPECTIVA DOS MENINOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRASÍLIA - DF

2023

DANIELLE ATTA

**MASCULINIDADES COMO PRÁTICAS SOCIAIS:
PERSPECTIVA DOS MENINOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Monique Aparecida Voltarelli.

BRASÍLIA - DF

2023

Am Atta, Danielle
 Masculinidades como práticas sociais: perspectiva dos
 meninos da Educação Infantil / Danielle Atta; orientador
 Monique Voltarelli. -- Brasília, 2023.
 144 p.

 Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
 Brasília, 2023.

 1. Gênero e Infância. 2. Masculinidades. 3. Meninos e
 Educação Infantil. 4. Sociologia da Infância. 5. Práticas
 sociais na Educação Infantil. I. Voltarelli, Monique,
 orient. II. Título.

DANIELLE ATTA

**MASCULINIDADES COMO PRÁTICAS SOCIAIS:
PERSPECTIVA DOS MENINOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Monique Aparecida Voltarelli.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Monique Aparecida Voltarelli – Presidente
PPGE-MP/FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Etienne Baldez Louzada Barbosa – Titular
PPGE-MP/FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Daniela Finco
Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP Guarulhos

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos
PPGE-MP/FE/UnB



Fonte: Acervo da pesquisadora

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser. Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.*

(Verbo SER, Carlos Drummond de Andrade)

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo ao meu afilhado Gustavo que, aos 5 anos de idade, dividiu comigo sua tristeza e frustração de não poder sentar na cadeira rosa. Dedico também a todas as crianças que resistem às regras, vencem desafios e, a partir de suas naturezas brincantes, enchem o mundo de significados – mesmo a despeito de todas as mazelas as quais são submetidas.

AGRADECIMENTOS

A mim, por manter o foco e interesse nos estudos, nunca esquecendo da potência transformadora que é a educação – mesmo em tempos de desmonte das universidades, corte de verbas e de retrocessos nos direitos humanos mais básicos. Por continuar sonhando e acreditando que tudo vai dar certo.

À minha orientadora, Monique Voltarelli, pela coerência, pelos aprendizados, pelo estímulo, pela convivência. Por me cobrar a necessária junção entre a teoria e a prática. Por exigir correta utilização dos termos, leituras sistemáticas e críticas, reflexões permanentes e por estar atenta a todos os detalhes – sempre.

À minha mãe, por repetir reiteradas vezes que confia em mim, demonstrando compreensão, apoio e amor incondicional. Por isso, e por todo o resto, minha eterna gratidão!

Ao meu amado filho Marcelo, por gostar de conversar, pela parceria, pela presença e por todas as ações de cuidado e autocuidado. Pela compreensão, maturidade precoce, responsabilidade. Por ter sonhos e planos e por tentar realizá-los. Confio plenamente em você e te amo infinito!

À minha amada filha Amanda, por ser exemplo de quebra de padrões – e por fazê-lo com amor e leveza. Pelo seu cabelo curto, por gostar de futebol, por suas roupas largas e por sua organização e disponibilidade para encarar desafios e superá-los. Você me surpreende e inspira!

Ao meu irmão mais velho, Daniel, por – de um jeito único – estar presente na minha vida me trazendo à realidade, me mostrando caminhos e tentando cuidar de tudo.

Aos meus amigos e amigas, pelas risadas e pelas palavras de incentivo, por compreenderem os momentos de ausência, por se oferecerem para trazer chocolate – e trazerem mesmo, por viverem comigo minha pesquisa, por compreenderem minhas angústias, meus altos e baixos e por torcerem por mim.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília, que contribuíram com minha formação: professora Etienne Baldez, Alia Gonzales, Emília Carvalho, Renísia Filice, Viviane Legnani. Pela cobrança e também pelas trocas, reflexões, palavras de incentivo e auxílio na elaboração dessa pesquisa.

E, por fim, sou profunda e sinceramente grata à Instituição Educativa onde realizei a pesquisa de campo e à professora que me acolheu. Especialmente, agradeço aos meninos e meninas que compartilharam suas tardes comigo. Sem vocês, nada disso seria possível!

RESUMO

O estudo problematiza as masculinidades e as questões de gênero, por meio da observação de práticas sociais de um grupo de quinze crianças com idade entre quatro e cinco anos de uma turma de primeiro período de instituição de Educação Infantil de Sobradinho, Distrito Federal. A pesquisa acompanha quais questões e construções as crianças têm sobre gênero; investiga, dentro da rotina do grupo, quais movimentos rompem ou reforçam a hierarquia de gênero; observa como perspectivas sobre gênero, valores e normas são passadas e recebidas pelas crianças; problematiza quais masculinidades fazem parte da dinâmica da instituição, dos discursos e rotinas. Busca-se ainda saber se existem práticas produtoras de desigualdades e visibilizar a forma como os meninos são educados e cuidados e também como se cuidam e negociam suas práticas. A pesquisa, que utiliza aportes teóricos da Sociologia da Infância, foi direcionada às crianças do sexo masculino, pois visa caracterizar esse universo específico, porém as cinco meninas da turma também participam do estudo – dado o caráter relacional com o qual as questões de gênero foram tratadas. É uma investigação de caráter descritivo qualitativo realizada através de observação participante, com registros fotográficos e posterior transcrição de falas. Chegou-se à conclusão que as crianças em geral, e os meninos em especial, sofrem com as restrições das normas de gênero impostas cultural e socialmente, mas algumas delas escapam dos padrões e criam formas próprias de interação; que a instituição de Educação Infantil legitima normas de gênero e carrega marcas sexistas que são evidenciadas nas práticas pedagógicas, embora algumas ações busquem superar a lógica dicotômica – como a ausência de filas separadas para meninas e meninos por exemplo; e que o caminho em busca de uma Pedagogia da Escuta - não preconceituosa e transformadora – ainda precisa ser melhor percorrido. Como produto final dessa pesquisa será produzido um dossiê intitulado “Sexismo: quem perde com isso?” que será trabalhado – por meio de um curso de extensão – a ser ofertado para as instituições de Educação Infantil do Distrito Federal. O material trará a percepção das crianças sobre gênero, e com registro de imagens e transcrição de falas, apresentará as compreensões e questionamentos das crianças sobre a temática.

Palavras-chave: Práticas Sociais na Educação Infantil; Meninos; Gênero e Infância; Masculinidades; Sociologia da Infância.

ABSTRACT

The study problematizes masculinities and gender issues, through the observation of social practices of a group of fifteen children aged four to five years old from a first period class in a kindergarten in Sobradinho, Federal District. The research follows which questions and constructions the children have about gender; investigates, within the group routine, which movements break or reinforce the gender hierarchy; observes how perspectives about gender, values and norms are passed on and received by the children; questions which masculinities are part of the institution dynamics, discourses and routines. It also seeks to find out if there are practices that produce inequalities and to make visible how boys are educated and cared for, and also how they are cared for and negotiate their practices. The research, which uses theoretical contributions from the Sociology of Childhood, was directed to male children, because it aims to characterize this specific universe, but the five girls in the class also participate in the study - given the relational character with which gender issues were treated. It is a qualitative descriptive investigation carried out through participant observation, with photographic records and later transcription of speeches. The conclusion was reached that children in general, and boys in particular, suffer with the restrictions of culturally and socially imposed gender norms, but some of them escape the standards and create their own forms of interaction; that the institution of Early Childhood Education legitimizes gender norms and carries sexist marks that are evidenced in pedagogical practices, although some actions seek to overcome the dichotomous logic - such as the absence of separate queues for girls and boys, for example; and that the way in search of a Pedagogy of Listening - non-prejudiced and transforming - still needs to be better traveled. As a final product of this research, a dossier entitled "Sexism: who's the loser?" will be produced and worked on - through an extension course - to be offered to the institutions of Child Education in the Federal District. The material will show the children's perception of gender, and, with the recording of images and transcription of speeches, will present the children's understandings and questions about the theme.

Keywords: Social Internships in Early Childhood Education; Boys; Gender and Childhood; Early Childhood Education; Masculinities; Sociology of Childhood.

RESUMEN

El estudio problematiza las masculinidades y las cuestiones de género, a través de la observación de las prácticas sociales de un grupo de quince niños, con edades entre cuatro y cinco años, en una clase de primer período en una institución de Educación Infantil en Sobradinho, Distrito Federal. La encuesta rastrea qué preguntas y construcciones tienen los niños sobre el género; investiga, dentro de la rutina del grupo, qué movimientos rompen o refuerzan la jerarquía de género; observa cómo las perspectivas de género, los valores y las normas son transmitidas y recibidas por los niños; discute qué masculinidades forman parte de las dinámicas, discursos y rutinas de la institución. También busca averiguar si existen prácticas que producen desigualdades y visibilizar la forma en que los niños son educados y cuidados y también cómo se cuidan y negocian sus prácticas. La investigación, que utiliza aportes teóricos de la Sociología de la Infancia, fue dirigida a niños varones, ya que pretende caracterizar este universo específico, pero las cinco niñas de la clase también participan del estudio - dado el carácter relacional con el que se abordan las cuestiones de género abordado. Es una investigación cualitativa descriptiva realizada a través de la observación participante, con registros fotográficos y posterior transcripción de discursos. Se concluyó que los niños en general, y los varones en particular, sufren las restricciones de las normas de género cultural y socialmente impuestas, pero algunos de ellos escapan a las normas y crean sus propias formas de interacción; que la institución de Educación Infantil legitima normas de género y porta marcas sexistas que se evidencian en las prácticas pedagógicas, aunque algunas acciones buscan superar la lógica dicotómica -como la ausencia de filas separadas para niñas y niños, por ejemplo; y que el camino en busca de una Pedagogía de la Escucha -desprejuiciada y transformadora- aún necesita ser mejor transitado. Como producto final de esta investigación se elaborará un dossier titulado “Sexismo: ¿quién sale perdiendo?” . el cual se trabajará -a través de un curso de extensión- para ser ofrecido a las instituciones de Educación Infantil del Distrito Federal. El material traerá la percepción de género de los niños, y con la grabación de imágenes y transcripción de discursos, presentará los entendimientos y cuestionamientos de los niños sobre el tema.

Palabras llave: Prácticas Sociales en Educación Infantil; Niños; Género e Infancia; masculinidades; Sociología de la Infancia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Femicídios em números: info. 2015 a 2022	40
Figura 2 – Femicídios em números: motivação do crime	40
Figura 3 – Identificação das 8 turmas	59
Figura 4 – Mural dos Sonhos 2021	60
Figura 5 – Banheiros feminino e masculino	62
Figura 6 – Identificação da penteadeira e da carruagem	63
Figura 7 – Vacinômetro	69
Figura 8 – Interação entre crianças e pesquisadora	76
Figura 9 – Despedida	77
Figura 10 – Brincando de papai	79
Figura 11 – Segredos	82
Figura 12 – O Totó	84
Figura 13 – O balão azul é de mim	88
Figura 14 – Tesouras	88
Figura 15 – Modelos deixados pela professora do turno contrário	91
Figura 16 – Cole a calcinha ou a cueca	92
Figura 17 – Lembrancinha produzida pela professora	92
Figura 18 – Hora de guardar as bolinhas	96
Figura 19 – Eu gosto de menina	99
Figura 20 – Fábrica de sucos	102
Figura 21 – A mesa	102
Figura 22 – Movimentos	105
Figura 23 – Brincadeiras 1	108
Figura 24 – Brincadeiras 2	109/110
Figura 25 – Brincadeiras 3	110
Figura 26 – Curso para Educação Infantil	117
Tabela 1 – Quantificação de pesquisas na plataforma CAPES	17
Tabela 2 – Dados da população de Sobradinho	57/58
Tabela 3 – Instrumentos de avaliação	120
Quadro 1 – Violência letal contra as crianças do sexo masculino	37/38
Quadro 2 – Violência sexual contra crianças	38
Quadro 3 – Femicídio no Distrito Federal	39
Quadro 4 – Violência sexual no Distrito Federal em 2021	41
Quadro 5 – Identificação das crianças	73/74
Quadro 6 – Síntese do produto técnico	114
Quadro 7 – Resumo do Produto Técnico	115/116
Quadro 8 – Roteiro de perguntas	118
Quadro 9 – Modelo de Plano de Ação	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAESB – Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI – Centro de Educação Infantil
CRE – Coordenação Regional de Ensino
CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DF – Distrito Federal
GDF – Governo do Distrito Federal
MEC – Ministério da Educação
PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RA – Região Administrativa
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SSP – Secretaria de Segurança Pública
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – ENTRE CONCEITOS E PRECONCEITOS.....	19
1.1 – Sobre a Sociologia da Infância, gênero e Educação Infantil	19
1.2 – Sobre relações de gênero, infância e crianças	26
1.3 – Sobre masculinidades	32
1.3.1 – Masculinidades: evidências e violências	36
1.4 – Discussões de gênero: um olhar para os meninos	43
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CAMINHOS TRILHADOS	49
2.1 – O lugar das crianças nas pesquisas	49
2.1.1 – A observação participante	53
2.2 – Contextos e cenários da pesquisa	56
2.2.1 – Sobre a instituição educativa	59
2.2.2 – Impactos deixados pela pandemia	64
2.3 – A entrada no campo.....	70
2.4 – Registros e análises.....	78
2.4.1 – Categoria 1: interação entre os pares	79
2.4.2 – Categoria 2: interação com a instituição, objetos e regras	87
2.4.3 – Categoria 3: interação com a pesquisadora	98
2.4.4 – Registros das brincadeiras	108
CAPÍTULO 3 – CONHECER PARA TRANSFORMAR	113
3.1 – Quadro-síntese da proposta do produto técnico	114
3.2 – Dossiê Sexismo: quem perde com isso? – Conhecendo realidades.....	114
3.3 – Minicurso de extensão	114
3.4 – Justificativa.....	116
3.5 – Procedimentos	117
3.6 – Avaliação do minicurso	120
3.7 – Referências sugeridas	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS.....	136

INTRODUÇÃO

A ideia de realizar pesquisa com crianças pequenas, especialmente meninos, interligando-as com o marcador social de gênero, teve origem em duas inquietações. Uma delas de cunho pessoal, que surgiu ao ouvir meu afilhado de cinco anos comentar que a professora Vivi não deixava que ele se sentasse na cadeira cor de rosa:

— *Dinda, eu não entendo porque não posso sentar na cadeira rosa se a Maria Eduarda senta na cadeira azul.*

A outra, de cunho profissional, da época em que atuava como professora, originada em 2019, quando assumi, por um semestre, uma turma de 2º período de uma Escola Classe de Zona Rural e propus a brincadeira de faz-de-conta “Vamos cuidar de um bebê” utilizando bonecas. A animação de uma parte das crianças, e a recusa de outras, me direcionaram para essa pesquisa por dois motivos importantes: a dimensão do cuidado com o outro não é uma questão de gênero (cuidar não é – ou não deveria ser, uma dimensão feminina); e outra: brinquedos, brincadeiras, cores, objetos não têm gênero (não existe ou, novamente, não deveria existir, cadeira de meninos e cadeira de meninas). Hoje, atuando como Pedagoga – Orientadora Educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, percebo a urgência de se problematizar – e buscar soluções – para as questões de gênero ainda nos anos iniciais, na pré-escola e na creche, ou seja, desde o início da Educação Básica.

A inserção no curso de Mestrado, no ano pandêmico¹ de 2021, veio como oportunidade para refletir acerca dessas questões e se deu logo após a conclusão de uma especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade, realizada também na Universidade de Brasília através do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM-UnB) na qual o tema “Masculinidade em crianças pequenas” também foi abordado. Essa formação ocorreu em 2019 e foi um divisor de águas entre o interesse inicial em estudar infância e desigualdade social

¹ A pandemia de covid-19 foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020. Até março de 2022, dois anos após o início da crise sanitária e humanitária, 658 mil brasileiros e 6,12 milhões de pessoas no mundo haviam perdido a vida em decorrência de complicações relacionadas à doença. A pandemia trouxe impactos em todos os setores, especialmente na economia: de acordo com pesquisa elaborada pela Fundação Getúlio Vargas Social, no primeiro trimestre de 2022, 28% dos brasileiros declararam não ter dinheiro para comprar comida. Na educação, por todo o país, houve suspensão das atividades escolares; no DF as escolas funcionaram de modo remoto. A vacinação foi uma das grandes medidas mundiais para contenção da transmissão do vírus e das mortes. Até 26 de março de 2022, o *Our World In Data* estimava que 85% da população do Brasil estava vacinada com pelo menos uma dose e 75,2% estava totalmente vacinada. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>, e no <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/clippings/zc208.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022

(intenção ao entrar no CEAM) e os estudos sobre infância e gênero. Ambas as áreas são carentes de estudos aprofundados, especialmente nas Instituições Educativas e nas Escolas Classes.

O presente estudo, intitulado **“Masculinidades como práticas sociais: perspectiva dos meninos da Educação Infantil”**, utilizando os aportes teóricos da sociologia da infância, busca percorrer sobre as práticas sociais que ocorrem em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Região Administrativa (RA) de Sobradinho – Distrito Federal (DF). A pesquisa anuncia – e denuncia – quais concepções de gênero e normas são apresentadas aos meninos e quais eles já carregam, a fim de problematizar questões relacionadas às múltiplas masculinidades e a sua propagação. Para isso, foram pensadas as seguintes perguntas norteadoras: como o processo de constituição do gênero é vivido pelos meninos? Quais usos eles fazem dos conhecimentos que trazem sobre gênero quando estão com seus pares? Como as crianças diferenciam, em termos de poder, o que elas podem ou não fazer? Em quais práticas sociais os meninos estão se engajando para falar que são meninos?

A metodologia adotada foi a observação participante com uso de registros fotográficos, algumas gravações em vídeo e anotações em diários de campo. Um diário era físico, onde eram realizadas anotações rápidas, e um digital, onde as interações eram detalhadas e as falas das crianças eram transcritas. A pesquisa, de caráter descritivo qualitativo, fez uso de uma abordagem microssociológica que permitiu aprofundamento na temática, buscando não sair do objetivo principal que era a análise das interações sociais das crianças, com um olhar especial para os meninos.

O trabalho de campo, de forma geral, foi iniciado em 5 de outubro de 2021 – com a primeira visita à instituição educativa – para formalizações e cumprimento de imposições legais e burocráticas – e foi finalizado em 21 de outubro de 2022 – quando foi feita a última visita a instituição. A turma observada tinha 15 crianças: 10 meninos e 5 meninas. As idades variavam entre 4 e 5 anos. Todas viviam na Região Administrativa de Sobradinho-DF (que é localizada a 25km do centro de Brasília) e compunham a turma do 1º período de um CEI.

Partindo do reconhecimento de que crianças são sujeitos de direito, atores sociais, autores e produtores de cultura e de identidade pessoal e coletiva (CORSARO, 2011), a pesquisa traz como objetivo geral: analisar como se dá o processo de identificação de gênero na Educação Infantil e as manifestações de masculinidades presentes nas práticas sociais das crianças. E, como objetivos específicos: a) observar como o processo de identificação de gênero é visto e vivido pelas crianças, analisando as atitudes de meninos no que concerne à representação do masculino, papéis sociais e masculinidade; b) verificar, nas brincadeiras e atividades, o que as crianças sabem sobre gênero e que uso fazem desses conhecimentos nas

suas relações sociais; c) analisar como as dinâmicas institucionais (ações, expressões e espaços) interferem na reprodução de ideias relacionadas a masculinidade ou reafirmam a diferenciação dos papéis sociais nas rotinas infantis.

Em uma sociedade sexista, onde uma representante do Estado afirma que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”², onde, habitualmente, nas instituições de Educação Infantil, se oferece brinquedos específicos e sexistas para meninas e para meninos, assim como observa-se o emprego frequente de apelidos que visam rotular as crianças quando assumem posturas ou demonstram comportamentos atribuídos ao gênero oposto, é urgente a necessidade de se investigar o processo de educação dos corpos. Pensar a formação de preconceitos, discutir de que forma brincadeiras, imagens, músicas, bilhetes, falas e situações cotidianas podem sintetizar a expectativa que a sociedade tem do que é ser menino e influenciar na construção de uma determinada masculinidade é imprescindível, pois “necessitamos urgentemente de uma educação emancipatória que liberte desde cedo as crianças da opressão da norma de expressão de gênero e de sexualidade” (CASTRO, 2018, p. 79).

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) remetem a essa temática quando estabelecem que as instituições de Educação Infantil devem cumprir sua função sociopolítica e lista, entre elas, a da construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17). Esse documento também ressalta a importância da construção da autonomia e de valores relacionados ao respeito comum e ao aprendizado do convívio com diferenças culturais, com as identidades, especificidades e singularidades.

A instituição de Educação Infantil tem como função promover as infâncias e abrir espaços para possibilidades, construções de identidades e implementação de aprendizagens sobre relações sociais. Falar da construção da identidade de gênero é algo complexo que diz respeito à “apropriação dos modelos culturalmente dominantes do que “é ser rapaz” ou “ser uma moça” (DUARTE, 2021, p. 261), porém é “no ambiente da Educação Infantil, um importante espaço de socialização, que meninas e meninos se deparam com as diferenças, com os marcadores sociais que constituem nossas diferentes identidades” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 123). Nesse local, poderemos problematizar as questões de gênero, os estereótipos, as

² Fala da então ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves (Jornal O Globo de 3 de janeiro de 2019). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 11 nov. 2021.

masculinidades, as normas e os preconceitos. Na Educação Infantil, ainda no início do processo de aprendizagem institucionalizada, desconstruções poderão ser feitas e possibilidades – de uma educação voltada para a formação real da identidade das crianças pequenas e para a equidade de gênero, fugindo de práticas sexistas – poderão ser construídas. E para isso é importante que saibamos como as instituições têm lidado com o tema.

Buscando refletir sobre o exposto acima e no intuito de problematizar, ainda mais, os caminhos que as discussões têm seguido, procurou-se quantificar o que vem sendo discutido sobre a temática. Assim, foi feita uma sondagem das pesquisas que abordam gênero, masculinidade e machismo na Educação Infantil, creche ou pré-escola entre os anos de 2010 e 2020. O levantamento de dados foi realizado junto ao catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As buscas foram refinadas em relação ao tipo, sendo consideradas as dissertações e teses. Não houve restrição em relação às áreas Conhecimento, Avaliação ou Concentração.

Foram analisados os primeiros 650 títulos, ou seja, 1.950 pesquisas, aproximadamente, e separadas as que traziam dois dos descritores nas palavras-chaves ou no resumo. Das 43 pesquisas encontradas, 35 eram dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Dessas, 38 abordavam gênero, 27 direcionaram o foco para o mundo adulto e suas questões (Homem e Docência, Trabalho Masculino na Educação Infantil, Feminização do Magistério, Homens Professores), 4 pareciam ter uma abordagem mista e 12 colocavam a criança e suas interações no centro da pesquisa. A compilação dos dados gerou a tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantificação de pesquisas na plataforma CAPES

Descritores	Quantidade
Gênero, Educação Infantil, Pré-escola, Creche	38
Machismo; Creche; Pré-escola; Educação Infantil	1
Masculinidade, Creche; Pré-escola; Educação Infantil	4

Fonte: Plataforma CAPES (tabela organizada pela autora)

Lara Lopes (2021) também realizou uma pesquisa sobre gênero e Educação Infantil, porém usando somente a plataforma SciELO. A autora encontrou 835 publicações e 38 traziam o descritor “meninos e infância” e 23 “meninos e educação infantil”.

Existem muitas publicações que abordam questões sociológicas que envolvem a infância tendo como recorte as relações sociais de crianças entre pares e também com os adultos, mas as pesquisas que têm como recorte as categorias de gênero, masculinidade e machismo, que não sejam adultocentradas, ainda não têm a mesma expressividade. O que as

crianças demonstram que é, para elas, ser um menino? Perguntas como essa ainda carecem de resposta.

Maria Angélica Pongeluppe e Débora Milane (2018, p. 11) ressaltam que “as subjetividades sexuais dos meninos são fortemente regulamentadas através de pressões, sejam de forma direta ou não, para que eles comecem desde muito cedo a apresentar pequenas versões de hegemonia masculina”. Percebe-se que esse campo de pesquisa necessita de novas investigações, desconstruções, debates e estudos. Existe uma evidente necessidade de se conhecer, na perspectiva das crianças, os processos de masculinização, formação de identidades, construção de hierarquias de gênero, relação desigual de poder, papéis sociais e constituição dos corpos, especialmente dos meninos. Acreditamos que pensar essas fronteiras de gênero³ ainda na Educação Infantil, enquanto as crianças estão construindo os conceitos, e tendo acesso a pré-conceitos e preconceitos, parece ser acertado.

Esta dissertação foi dividida em 4 momentos: Capítulo 1, intitulado **Entre conceitos e preconceitos**, onde o tema é detalhado e são apresentadas informações teóricas acerca da sociologia da infância, gênero, masculinidades (com dados sobre a violência que as envolve), criança, infância e Educação Infantil; Capítulo 2: **Metodologia e caminhos trilhados**, que aborda a Educação Infantil, as escolhas metodológicas, as especificidades éticas que as pesquisas com crianças devem seguir, as nuances da observação participante e o desenrolar do trabalho de campo com diversas imagens e análises de episódios observados na instituição; Capítulo 3: **Conhecer para transformar**, que discorre sobre o produto técnico – resultado concreto da pesquisa e requisito necessário em programas de mestrado profissional e: **Considerações finais**.

³ O termo “fronteira de gênero” é trazido por Connell e Pearse, 2015, a partir da página 53, ao citarem a pesquisa de THORNE (1993). Para essas autoras, essas fronteiras são comuns em jogos de pega-pega, nas piadas, vestimentas, formas de falar e, quando são ativadas, “[...] estabelecem a “divisão fluida “meninos e meninas” se consolida como “os meninos” e “as meninas” enquanto grupos separados e reificados. No processo, categorias de identidade que em outras ocasiões têm relevância mínima na interação se tornam a base de coletividades separadas” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 54-55).

CAPÍTULO 1 – ENTRE CONCEITOS E PRECONCEITOS

Neste capítulo, são apresentados aportes teóricos sobre gênero, relações de gênero e masculinidades entrelaçados com os conceitos de infância, de crianças e Educação Infantil. Como referências bibliográficas, utiliza-se autores como William Corsaro (2005, 2011); Jens Qvortrup (2010); Renata Vieira (2018); Daniela Finco (2010); Márcia Buss-Simão (2012); Marcos Alan Viana e Norma Ferrarini (2016); Raewyn Connell, James Messerschmidt e Rebecca Pearse (2013, 2015); Miriam Grossi (2004) e Vera Duarte (2021).

Interessa saber o que os diversos autores e as diversas autoras estão falando sobre esses temas. A ideia é manter o foco nas crianças – em especial os meninos – e na infância e suas interações, destacando as relações de gênero e práticas sociais que ocorrem na Instituição Educativa a fim de pensar como as diferenças se transformam em desigualdades e reforçam as relações de poder. Os referenciais teóricos são os provenientes do campo da Sociologia da Infância, que, na abordagem utilizada a partir dos anos 1990, consideram a criança como ator social portador de voz ativa, “interlocutora relevante e especialista nas leituras de seus mundos de vida” (FERNANDES, 2021, p. 229) e propõem que ela participe do seu processo de desenvolvimento expondo suas singularidades, seus pontos de vista e suas perspectivas e tenha valorizada suas autorias, em primazia às dos adultos.

Em alguns momentos, entretanto, a masculinidade foi relacionada com violências e evidências trazidas pelo mundo adulto. É uma forma de analisar, na atualidade, o lugar ocupado pelos adolescentes e homens e informar o(a) leitor(a) sobre um problema estrutural, além de reforçar o ponto no qual a sociedade se encontra, ao deixar para segundo plano temáticas de grande relevância e problemas que carecem de políticas públicas diferenciadas. Esses trechos também se explicam pela visão singular das crianças como agentes de transformação com grande propensão criativa, habilidade para atuação frente a suas realidades e capacidade inventiva para construção de novas formas de convivência.

1.1 – Sobre a Sociologia da Infância, gênero e Educação Infantil

As crianças e a infância tornaram-se foco de inúmeros estudos no fim do século XX e foram compreendidas enquanto atores sociais e sujeitos de direitos, assim como se passou a considerar a infância como categoria geracional na estrutura social, transformando-a em objeto de estudo do campo científico, principalmente pelas contribuições da Sociologia da Infância. Nesse momento, assistiu-se a concessão de visibilidade e voz não para o futuro adulto, ou futuro

humano – ser em espera, em fase preparatória (QVORTRUP, 2010), mas para a própria criança, entendida como agente que modifica o mundo capaz de produzir conhecimento partilhado, elaborar normas e regras sociais para o próprio convívio, “de moldar a sua identidade, produzir e comunicar visões confiáveis no mundo social” (PECHTELIDIS, 2021, p. 53). A investigação, tanto das crianças como seres ativos com preocupações, necessidades, opiniões que produzem cultura, quanto da infância como categoria na estrutura social, se intensificou, especialmente após as publicações de Jens Qvortrup – que foi um dos pioneiros nas pesquisas e na constituição do campo da Sociologia da Infância.

Diversas produções científicas apresentam a infância e as crianças como tema central. Entre essas, destacam-se autores como Sarmiento; Pinto (1997); Plaisance (2004); James (2007); Qvortrup (2010); Corsaro (2011). Todos esses figuram entre os grandes teóricos da infância. Muitas abordam questões sociológicas tendo como recorte as relações sociais de crianças entre pares e também com os adultos, assim como a consideração das categorias de gênero, raça/etnicidade e classe social para estudar as crianças. A partir dos anos 1990, passou-se a considerar as crianças enquanto grupos sociais e culturais e isso “implica não apenas observar como agem, mas também como se age com elas, como se socializam e como são educadas” (DELALANDE, 2021, p. 243).

Analisando algumas das produções dessa época é possível constatar o novo direcionamento dado ao tema, quando a criança deixa de ser apenas um beneficiário de medidas de proteção e cuidado e intenta-se ultrapassar a perspectiva do adultocentrismo (ROSEMBERG, 1976), que é “um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidade e fazeres às crianças para que se tornem adultos/as no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância” (FARIA; SANTIAGO, 2016, p. 850) e outorga invisibilidade e um caráter contingente e menor aos processos vividos pelas crianças durante a infância.

É salutar os estudos da Sociologia da Infância terem alcançado repercussão e importância e que a infância não seja mais vista como um período em que a natureza das crianças é subjugada e se pretende apenas a interiorização da ordem social. Atualmente as crianças “aparecem ativas, críticas, complexas, com competências e habilidades sociais. Elas discutem os problemas que enfrentam na vida familiar, comunitária e escolar” (PECHTELIDIS, 2021, p. 54) e cabe a sociedade dar ouvidos às suas falas e às suas experiências, não apenas valorizando o que dizem, mas também explorando “a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social” (JAMES, 2007, p. 221).

Acerca da infância, considerando a nova abordagem advinda na década de 1990, menciona-se: “a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente” (CORSARO, 2011, p. 15). O complexo conceito de infância implica considerá-la “como categoria sócio-histórica geracional, internamente plural, heterogênea e desigual, e como espaço social em que as crianças vivem suas experiências” (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 116). Qvortrup (2010) salienta que a infância independe das crianças, pois infância é o espaço social no qual as crianças vivem e passam, ou seja, é uma categoria social estrutural do tipo geracional permanente. Enquanto criança é o sujeito social concreto que a essa categoria pertence.

Pensar o que é uma criança pode variar nas formações sociais pelo mundo, no tempo, no espaço e no contexto pensado, basta considerar que existem, por exemplo, crianças de rua, crianças que cuidam de crianças, crianças-soldado⁴, entre outras. Criança é a categoria social que representa a população dos mais novos, porém “a negociação do que significa ser uma criança específica se cruza com as negociações sobre o significado de outras categorias” (WARMING, 2021, p. 122).

Como categoria social, a criança – que não é “o adulto imperfeito e imaturo, mas é o *outro do adulto* [pois] entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade” (SARMENTO, 2013, p. 19) – pertence a um grupo etário e étnico, a uma classe, a um gênero e não fica alheia às situações que ocorrem ao seu redor. Ao contrário, ela se encontra imersa nesse mundo de construções, constrangimentos, possibilidades e incongruências que caracteriza as relações entre os indivíduos. A criança fica exposta as mazelas que ocorrem na sociedade contemporânea e participa de situações onde se evidenciam as diferenças e desigualdades sociais, a precariedade das condições econômicas, os preconceitos de raça/etnicidade, as violências e ausência de políticas relacionadas aos mais diversos temas, entre elas as ligadas ao gênero.

De acordo com Joan Scott (referência nos estudos de gênero como categoria analítica), a conceituação moderna da palavra gênero surgiu com as feministas americanas e “indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, “trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” que “oferece um meio de distinguir a prática sexual dos

⁴ De acordo com os Princípios da Cidade do Cabo – 1997, Paris e Vancouver, o termo refere-se a qualquer pessoa com menos de 18 anos que está envolvida com um grupo armado em qualquer função. Estima-se que 300.000 crianças, 60% delas meninos, participavam de conflitos armados em 2015 (MUKHERJEE, 2021, p. 143).

papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (SCOTT, 1995, p. 75). Essa autora apresenta uma abordagem que liga gênero a raça, classe e construções culturais, sugerindo que o uso do termo “ênfatisa todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76).

Analisando os estudos de diversos autores, percebe-se que as relações de gênero são construções sociais complexas, múltiplas, influenciadas por diversas instituições – entre elas a instituição educativa e a escola. Essas relações estão ligadas ao que se considera comportamento apropriado para meninos e meninas e também influenciam a forma de brincar, de se vestir, se cuidar, falar, de se sentar e até mesmo de demonstrar sentimentos. De acordo com Vieira e Finco (2019), os estereótipos de gênero acabam estabelecendo julgamentos sobre comportamentos apropriados para cada sexo e, através do aprendizado de papéis, as crianças vão conhecendo o que é considerado socialmente adequado (ou não) para um menino e para uma menina.

Segundo Marília Carvalho (2012), gênero inclui homens, mulheres e símbolos que são, pelo senso comum, ligados à feminilidade e à masculinidade. Exemplo desses símbolos seriam a cor azul e a cor rosa, o astro sol e o astro lua, os espaços sociais público e privado, as características humanas – racionalidade e intuição, as ocupações – motorista e empregada doméstica. Ainda é possível citar o esporte (futebol, ginástica ou vôlei), os brinquedos, as brincadeiras, entre vários outros símbolos que “não tem nada a ver com os corpos sexuais” (CARVALHO, 2012, p. 402), ao menos quando vistos de forma isolada ou livres de pré-conceitos.

A categoria de gênero tem relevante importância dentro das categorias centrais que organizam o mundo social das crianças. Dentro dela, destaca-se a questão das masculinidades. O conceito de masculinidade, para a etnografia moderna, está relacionado aos “estudos sobre os homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 241) ou estudo da identidade masculina. Esse conceito ecoa entre as áreas de educação, esporte, saúde, segurança, por vezes vem relacionado à criminologia e violências – sejam em âmbito público ou privado (dado sua conexão com hierarquia social e poder) e tem alcançado grande repercussão acadêmica nos últimos 30 anos – a contar dos anos de 1990.

Não é possível reduzir o conceito a uma masculinidade unitária, pois os padrões variam em função da localização geográfica, classe social e das (e nas) gerações. Pode-se considerar que existem masculinidades diversas ao mesmo tempo que existem masculinidades diferentes e elas também estão sujeitas a mudanças. Como se fala do “conjunto das construções históricas

e culturais a respeito do sexo masculino numa determinada sociedade” (VIANA; FERRARINI, 2016, p. 17) é possível perceber que cada cultura apresenta uma conduta esperada para os indivíduos do sexo masculino. Buss-Simão (2012) destaca que a construção da masculinidade faz parte de um projeto – individual e coletivo – que está continuamente se transformando, afetando e sendo afetado por instituições e práticas, sendo, portanto, temporário e dinâmico e até sugere o uso do termo no plural: masculinidades.

De acordo com Connell e Messerschmidt (2013) o termo “masculinidade hegemônica” foi criado em 1980 a partir das reflexões propostas por Gramsci e Freud acerca, respectivamente, das relações de classe e das análises de biografias de homens. Ele foi exposto pela primeira vez em escolas australianas para se referir a assuntos relacionados aos corpos dos homens e suas particularidades. Nesse sentido, a ideia de hegemonia está ligada a noções de poder que legitimam as ações tanto do opressor quanto do oprimido, visto que ambos estão imersos nos contextos das hierarquias de gênero. Esses estudos ecoaram por diversos campos da vida social, sendo relacionados com situações e ações praticadas por homens, muitas delas, negativas.

As reflexões acerca da masculinidade encontraram terreno fértil em vários segmentos da sociedade. Um deles foi na educação – onde estavam ligadas ao *bullying* e às dificuldades relacionadas a gênero e identidade; e o outro na criminologia, onde “todos os dados refletiam que os homens e os meninos perpetravam mais os crimes convencionais – e os mais sérios desses crimes – do que as mulheres e as meninas” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 246). Também é possível encontrar referências bibliográficas que utilizam as nomenclaturas masculinidade convencional, subordinada ou não-hegemônica⁵ e “masculinidade ideal”⁶. Quase todos os conceitos convergem para a mesma ideia comum: a masculinidade enquanto padrão heteronormativo de homens fortes e poderosos, desde a infância, imunes aos sentimentos e controladores de seus choros: “meninos de verdade” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 133).

O conceito de masculinidades tóxicas (termo muito utilizado na atualidade) ou de identidades masculinas tóxicas (CASTRO, 2018, p. 76), aparentemente ainda está em construção, não sendo possível encontrar dentro da bibliografia, em especial a científica nacional, informações detalhadas que possam demarcar esse grupo específico. Entretanto, já é

⁵ Até aqui usou-se termos citados na pesquisa de CONNELL; MESSERSCHMIDT (2013).

⁶ A “masculinidade ideal” provém de uma visão misógina ligada a padrões heteronormativos que remetem à virilidade, força física e racionalidade “em detrimento das emoções e da afetividade” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 133-134).

possível atribuir-lhes algumas características: são “frutos do mesmo machismo” (CASTRO, 2018, p. 76) que subalterniza ideologicamente as identidades femininas; “gera as relações mais desiguais e faz mal inclusive para eles [os meninos]” (CARVALHO, 2020, p. 17). Tomando emprestado da psicologia e da psiquiatria a conceituação de pessoas tóxicas como sendo aquelas que têm uma mentalidade negativa e comportamentos prejudiciais, tanto para os que estão ao seu redor quanto para si mesmas, e sabendo que alguns comportamentos demandados dos meninos/homens estão relacionados a “enlouquecer, se mostrar, dirigir bêbado, entrar numa briga, defender seu próprio prestígio” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 252) e também que “uma das características tradicionais da masculinidade é justamente a negação de qualquer sensibilidade ao homem” (GROSSI, 2004, p. 23), podemos perceber que práticas tóxicas estabilizam ou desestabilizam as relações de gênero e influenciam na construção da masculinidade. Viana e Ferrarini (2016, p. 16) ainda reforçam que:

[...] nas últimas décadas presenciamos o crescimento da ligação entre masculinidade e fatores negativos diversos, como imaturidade, irresponsabilidade e violência. As próprias estatísticas frequentemente associam o sexo masculino aos nossos piores indicadores sociais: os homens são os líderes nas taxas de homicídios (vítimas e algozes), suicídios, acidentes de carro, privação de liberdade e abusos de drogas, para citar exemplos.

Nesse mundo estereotipado, o choro e as demonstrações de afetividade, por exemplo, são inibidos desde a infância e se valoriza comportamentos ligados à valentia, imposição da vontade a qualquer custo, à condição da mulher enquanto necessitada de proteção masculina (PONGELUPPE; MILANI, 2018, p. 8). A erotização precoce, a existência de discurso sexualizado e incitação a uma sexualidade direcionada ao consumo do corpo feminino desvinculada de afeto e compromisso também foram fenômenos observados e associados ao ideal de homem: “Na subjetividade desses meninos, homem que é homem é ‘pegador de mulher’” (VIANA; FERRARINI, 2016, p. 23).

A diferença entre o que se espera das pessoas de cada sexo atinge diretamente os meninos, que, entre outras restrições, são colocados num espaço onde predominam atividades “dinâmicas e extrovertidas” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 128). Como consequência disso, vemos crescer as ponderações sobre comportamentos inadequados e violência interpessoal envolvendo esse grupo. De acordo com Viana e Ferrarini (2016, p. 16), foi levantado que “pais e professores se queixam que os meninos são mais agitados, violentos, desrespeitosos, sem limites e mais difíceis de educar”. Além do mais, observa-se que “os meninos têm mais problemas de aprendizagem, desistem mais da escola e são diagnosticados com TDAH (Transtorno de Déficit

de Atenção e Hiperatividade) até dez vezes mais do que as meninas” (VIANA; FERRARINI, 2016, p. 16).

A seleção de brinquedos que são, culturalmente, disponibilizados aos meninos também aparenta uma intencionalidade voltada à força física e ao poder: “Existe uma prática de controle apresentada por meio de uma relação entre o corpo e o brinquedo” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 278). Conforme afirmam Vieira e Finco (2019, p. 128), utilizando a pesquisa de Belloti de 1975: os brinquedos de meninos são “um verdadeiro arsenal militar”. Connell e Pearse (2015, p. 195), ao apontarem a teoria dos papéis sexuais utilizada para explicar como as pessoas adquirem o gênero, reforçam que para os bebês de azul, identificados como meninos, os presentes são “armas de brinquedo, bolas de futebol e jogos de computador”. No intuito de ampliar a discussão, destacamos que meninos também representam 60% das crianças-soldados participantes de conflitos armados pelo mundo⁷.

Não é difícil perceber que os corpos dos meninos são afetados por esses processos sociais e culturais por onde circulam ideias, condutas, fantasias, modelos e desejos de masculinidades aceitáveis e não aceitáveis e que são, não podemos deixar de constatar, muito difíceis de serem alcançados (se necessário fosse alcançá-los). Expor as crianças a um universo em que os sentimentos são controlados, ao mesmo tempo em que é internalizado que há comportamentos socialmente adequados para crianças do sexo masculino, pode trazer diversas consequências, especialmente quando pensamos que, “Ao crescerem tendo contato com um determinado modo de ser homem, as crianças tornam-se, elas mesmas, agentes de transmissão destes elementos culturais” (VIANA; FERRARINI, 2016, p. 17).

Assim, em um extremo, a limitação da singularidade e expressão social dos meninos pode causar sofrimento e angústia e fazer com que eles vivam de forma performativa buscando padrões pré-estabelecidos e, no outro, pode fazer com que se achem superiores, acabando por manter as relações desiguais. Esse processo também poderia contribuir para a construção de ideias engessadas acerca da paternidade, do cuidado, do autocuidado, da própria masculinidade e reiterar violências.

A Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da educação básica. Ela surgiu da luta de grupos feministas, materializa o direito à educação pública, “significa oportunidade de convivência coletiva de crianças e proporciona-lhes contato com elementos culturais e práticas educacionais diversas” (NASCIMENTO, 2021, p. 213) e é, atualmente, um direito da criança e um dever do Estado.

⁷ De acordo com a Organização Internacional para as Migrações, IOM, 2020, p. 6. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/wmr_2020.pdf. Acesso em: 4 jan. 2022.

De acordo com a DCNEI, deve ser oferecida em espaços institucionais não domésticos que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos no período diurno e respeitam os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010). Vieira e Finco (2019, p. 122) destacam que a entrada das crianças na instituição educativa representa o “encontro com as diferenças, a chegada na esfera pública proporcionando momentos de encontros e desencontros com a diversidade”. Na Educação Infantil, enquanto a criança não é aluno, ou não deveria ser⁸, todas as ações devem contemplar a dimensão do binômio cuidar-educar, que, compreendendo a educação e o cuidado com os corpos, devem defender as crianças contra o sexismo, racismo, discriminação e demais formas de opressão, entre elas o adultismo, “que é precisamente a forma de opressão estrutural sofrida pelas crianças enquanto crianças” (ARCE, 2021, p. 109) e a domesticação dos corpos, que versa sobre como os corpos infantis devem se comportar.

1.2 – Sobre relações de gênero, infância e crianças

A identificação da genitália (biológica e natural) permeou os estudos acerca do gênero até os avanços propostos pela Sociologia (especialmente com Joan Scott em 1995). A partir daí, imprimiu-se nova compreensão ao assunto inserindo a temática na categoria do que é socialmente construído, ou seja, produto das relações e ações sociais. Assim, de forma ampla, “gênero constitui a identidade do sujeito (da mesma forma que etnia, classe, nacionalidade)” (PONGELUPPE; MILANI, 2018, p. 10) e ultrapassando o simples desempenho de papéis, ele faz parte do sujeito, o constitui ao mesmo tempo em que hierarquiza as relações.

“Como categoria analítica, o gênero é uma construção sociocultural que nos permite entender como se constroem as relações sociais e pensar as pessoas como entidades políticas, sociais e culturais, superando determinismos da categoria de sexo” (DUARTE, 2021, p. 261). A categoria gênero envolve uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, é central para as crianças, além de ser constituidora das relações, interações e possibilidades de ação social. Sexo é aquilo que pertence ao domínio da biologia e diz respeito às características genéticas e gênero diz respeito aos papéis e responsabilidades socialmente associados aos homens e mulheres (BUSS-SIMÃO, 2012).

Gênero é também um conceito político – porque aponta para uma distribuição desigual de poder muitas vezes destinada a manter um sistema – e está relacionado aos significados

⁸ Considerando que o foco da Educação Infantil não é a escolarização, defende-se que o termo aluno ou estudante é inadequado. Conforme Kishimoto (2001, p. 235), escolarizar é um "termo utilizado para denominar a introdução de leitura, escrita e cálculo por meio de procedimentos inadequados sem valorizar as experiências infantis".

atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Nesse sistema, “homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo” (FELIPE, 2004, p. 33) que envolve questões relacionadas à cultura, sexualidade, religião, classe, raça/etnicidade, entre várias outras.

Nas palavras de Vieira e Finco (2019, p. 123): “gênero se refere, portanto, ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. A construção social da identidade de gênero pode ser compreendida como a forma pela qual uma sociedade e suas instituições se organizam e hierarquizam as diferenças. É uma categoria de análise usada para entender, social e historicamente, as construções que sustentam a sociedade e que “são estabelecidas de formas desiguais e hierárquicas” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 123).

Conhecer sobre gênero também nos ajuda a questionar o determinismo biológico e aquilo que é tido como normal ou inato para o sexo feminino e masculino, pois, é sempre importante lembrar, cores, brincadeiras, brinquedos e sentimentos não dizem respeito, *a priori*, ao sexo ou à pessoas específicas, sendo superficial e simbólica a classificação comumente feita por parte da sociedade. Além disso, alguns estímulos oferecidos às crianças, atualmente, estão defasados e são, em si, problemáticos: “Inculca-se nos meninos a crença na existência de um homem viril, corajoso, forte, esperto, conquistador e imune às fragilidades, inseguranças e angústias da vida” (OSTERNE, 2001, p. 121) e isso desestabiliza, ao mesmo tempo que busca simplificar, restringir e padronizar as relações. Connell e Pearse (2015) salientam que a manutenção da padronização das relações sociais é o que a teoria social chama de “estrutura”. Gênero é entendido como uma estrutura social que envolve uma relação com os corpos humanos, sua continuidade e com as consequências do lidar com os corpos: “Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formatadas por esse padrão” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 47).

Pensado dessa forma, entende-se que gênero aponta para a ideia de que, ao longo da vida, através das diversas instituições, interações e práticas sociais, o ser humano se constitui como homens e mulheres, num processo que não é linear, nem progressivo e nem harmônico e que também nunca está totalmente completo. O termo gênero está impregnado do social e das transformações e mediações históricas ocorridas durante os diferentes processos sociais e deve ser entendido como constitutivo das identidades pessoais e das relações sociais, ou seja, no caráter essencialmente relacional. Existem, portanto, diversas influências sociais, culturais,

mediáticas, entre outras, atuando frente ao que se espera das pessoas de cada gênero. Acerca disso, Buss-Simão (2012, p. 13) destaca:

Dentre as oposições dicotômicas herdadas, sobretudo do campo das ciências naturais, as quais são, constantemente, atualizadas pelo senso comum, destaca-se a concepção que associa e vincula, frequentemente, o gênero feminino com a arte, com as linguagens, com a fragilidade e com os sentimentos e as emoções e, por outro lado, associa e vincula o gênero masculino com a virilidade, com a força, com o cognitivo e com a racionalidade.

Essas são posições superficiais e estão baseadas em características pessoais que excluem processos sociais que são estabelecidos “na capacidade compartilhada de homens e mulheres, mais do que em suas diferenças” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 47). O contato com os pares exerce uma grande importância no processo de socialização e construção das aprendizagens de normas, valores e papéis. Assim, as “expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p. 35). Gênero é “uma dimensão estruturante das relações sociais” (SILVA; LUZ, 2010, p. 22) e é uma construção social que se constitui em cada ato cotidiano da vida das crianças, seja no campo das ideias ou das ações. Pode-se afirmar que “Existem rituais para a construção de identidades masculinas e das feminilidades também” (GROSSI, 2004, p. 9). Pensar nisso traz a reflexão de como a repetição de padrões, entre eles afirmar que existem brincadeiras, cores, comportamentos de meninos e de meninas, pode servir para conservar conceitos e ações hierarquizantes e também pode ser usado para mostrar como os estereótipos de gênero vão sendo moldados no cotidiano da instituição pré-escolar.

Nesse sentido, uma pergunta pode ser relevante: Como e quando a identidade de gênero é constituída? Buss-Simão (2012, p. 3) afirma que “acontece precocemente e que a maioria das crianças tem adotado uma identidade de gênero entre os 2 anos e os 3 anos de idade”. Para a autora, após adquiri-la, o sujeito passa para as “negociações de um posicionamento social de gênero”, etapa em que as crianças entram em contato com o que implica, social e culturalmente falando, pertencer a um determinado gênero. Cabe ressaltar que o pertencimento sexual é definido pelos genitais, porém esses órgãos não estão visíveis, eles estão protegidos/escondidos e serão objetos, vestimentas, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz que serão usados para reconhecimento e definição de gênero em si mesmos e nas outras crianças (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 5).

Entre o senso comum é naturalizado as oposições dicotômicas binárias que demandam, associam e vinculam ações, cuidados e brincadeiras diferentes para cada gênero. Esses marcadores são interessantes nos estudos sobre a infância e as construções que nela acontecem. Frequentemente, do menino é esperado que, desde muito pequeno, brinque de bola ou carrinhos, seja forte e corajoso, não use rosa, não goste de bonecas e que iniba afetividades e emoções. Desaconselha-se, por exemplo, o abraço, substituindo-o pelo aperto de mão. Assim, a frase culturalmente e frequentemente escutada acerca de que os “meninos não devem chorar” – dita tanto em casa quanto nas instituições educativas – significa: “meninos não devem demonstrar suas inseguranças e seus medos, pois, com isso, afetariam sua reputação e masculinidade” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 14). Observa-se que existem tensões envolvendo as questões relacionadas à identidade. Essas tensões certamente influenciam no modo como as crianças se veem, como observam os outros e como são vistas pelos outros. Quando a identidade é formada negando ao menino possibilidades de relações boas e saudáveis com outras pessoas, vivemos um grave problema.

Juntando as ideias expostas acima, dirige-se a um caminho que parece levar a conclusão que as desigualdades advindas das questões de gênero são produzidas nas instituições (familiares e escolares), que se valem da estrutura de grupo de pares e utilizam cores, brinquedos e brincadeiras como muros para separar os meninos das meninas, definindo, desde muito cedo, o que é mais adequado, em termos de comportamento, aparência física, postura psicológica para cada uma e cada um dentro da sociedade, grupo ou contexto.

Sabe-se que as instituições educativas pré-escolares são ricos e múltiplos espaços de convivência com a diferença, seja ela de gênero, religião, classe social, etnicidade, configuração familiar, todavia, no que se refere a gênero, ser diferente e sair do lugar definido socialmente, por vezes dá ao sujeito uma nuance quase patológica, que precisa ser checada. Observa-se, porém, que as identidades emergem cada vez mais rapidamente e exigem uma quebra de consenso que a sociedade em geral, e os profissionais da educação em específico, devem estar dispostos a acolher. “A oportunidade de uma criança viver uma vida saudável, de desenvolver-se em todo o seu potencial e exercer um papel ativo na sociedade é o mais básico dos direitos humanos” (CARVALHO; GOMES; DUARTE, 2021, p. 197).

O desenvolvimento ficará restrito se algumas diferenças, entre elas as de gênero, continuarem sendo vistas como desigualdades. A educação parece estar envolta em um projeto de construção de nação e de povo, ligado a “uma ordem civilizatória que, quando não ignora, bane, maldiz ou conjura a diferença” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 181-182). Por vezes, assiste-se a uma padronização de ações de cuidado e de educação e

propostas de aprendizagem, aparentemente idênticas, para crianças sabidamente diferentes. Seria uma tentativa de padronizar a infância?

A infância é uma variável de análise social e tem seu espaço permeado por construções e desconstruções, sendo impossível padronizá-la. Para entender as múltiplas relações que ocorrem dentro dessa categoria geracional, é necessário acesso ao mundo social das crianças, o qual se encontra “em permanente e acelerada transformação” (TOMÁS et. al., 2021, p. 12). Dentro da infância, encontram-se as crianças e essas compõem a categoria geracional na estrutura social que representa a população dos mais novos.

A socióloga brasileira Rita de Cássia Marchi (2021, p. 135) reitera que criança é “aquele ser a quem é socialmente atribuído um estado de natural inocência e dependência em relação aos adultos, e a quem é socialmente determinada a circunscrição a espaços institucionais específicos”. Essa conceituação não pode ser usada para todas as crianças, pois há variações no tempo, no espaço, no contexto e nas formações sociais existentes pelo mundo. Basta pensar que existem as crianças em situação de rua – que não estão circunscritas a espaços específicos; as crianças-soldados – que não estão em estado de inocência; as crianças que cuidam de outras crianças, da casa e, aproximadamente, 31 milhões de crianças migrantes, refugiadas ou forçadas a deslocar-se⁹ e um “número estimado de 27,6 mil pedidos de asilo”¹⁰ – que são, literalmente, crianças alijadas de quaisquer direitos.

Já para Ferreira (2010, p. 157), as crianças são seres sociais com poder de simbolização, reflexão e capazes de reinterpretar (a partir de seus interesses, desejos, entendimentos, crenças e valores), reconfigurar “em sistemas organizados geradores de cultura e ordens sociais infantis” e gerir, estrategicamente, tanto a cultura adulta quanto as suas próprias e “de modos tão variados quantos os interlocutores e as conjunturas que enfrentam”. Elas têm capacidade de tomada de decisão e, quando experimentam e aprendem a lidar com as particularidades das estruturas sociais no dia a dia, agem ativamente não só na construção de suas próprias vidas, como também na dos que as rodeiam e da sociedade em que estão inseridas. Essa construção vem das interações.

A concepção de reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2011), referência nos estudos sobre Sociologia da Infância, está baseada nas interações entre as crianças – que demonstram, desde pequenas, interesse em alcançar autonomia de regras e independência das

⁹ De acordo com a Organização Internacional para as Migrações, IOM, 2020, p. 6. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/wmr_2020.pdf. Acesso em: 25 maio 2022

¹⁰ Relatório Mundial Sobre Migração 2020, p. 43. Disponível em: publications.iom.int/es/system/files/pdf/wmr-2020-po-ch-2.pdf. Acesso em: 25 maio 2022

escolhas concernentes a suas questões – e na relevância das culturas locais dos pares. Cabe salientar que, nas dinâmicas de suas vidas, as crianças lidam, de forma inovadora e criativa, não apenas com situações de cooperação, mas também com conflitos e divergências. Nunca podemos perder de vista que:

A infância é um espaço social estruturalmente determinado por uma gama de instituições sociais. Precisamente por isso, as crianças como sujeitos também são estrutural e culturalmente determinadas como atores sociais com papéis sociais específicos que desempenham na condição de crianças. Na verdade, isso é o que constitui seus pontos de vista. Porém, as crianças também “moldam aqueles papéis, tanto como indivíduos e como coletividade, e podem criar novos que alteram o próprio espaço social da infância” (JAMES, 2007, p. 243).

A ideia de voltar o foco para a perspectiva contemporânea da infância exige a reflexividade de compreendê-la como categoria geracional permanente dentro da estrutura social e de visualizar as crianças como atores sociais concretos, sujeitos de direitos e agentes que modificam o mundo, capazes de expressarem diferentes pontos de vista e prioridades, que têm “suas próprias preocupações, necessidades e opiniões, e não apenas meros beneficiários de medidas de proteção” (MORAL-ESPÍN, 2021, p. 69).

Crianças são ativas na construção da sociedade e “ajudam reflexivamente a moldar e determinar a estrutura social” e “não podem ser vistas simplesmente em termos de seu crescimento ou desenvolvimento até a idade adulta, entendidas, não apenas, em termos do que os adultos possuem e de que elas parecem necessitar” (OSWELL, 2021, p. 31).

Dentro do mundo da infância, o brincar é um ponto-chave que caracteriza, de forma principal e distintiva, o universo das crianças. Manuela Ferreira (2021) destaca que o brincar, além de promover o desenvolvimento linguístico/cognitivo, é essencial para entender o conceito moderno que considera a infância como construção sócio-histórica e as crianças como produtoras de cultura de pares portadoras de múltiplas e variadas vozes. Daniela Finco (2010, p. 13) reforça essa ideia afirmando que a brincadeira representa trocas qualitativas e que, através dela, “descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão”. Os brinquedos e as brincadeiras são elementos culturais carregados de simbologias, expectativas e intenções e sintetizam a representação que uma determinada sociedade tem do comportamento que se espera do menino e da menina, ao mesmo tempo em que são partes significativamente importantes e essenciais do universo infantil.

Brincadeiras como a de faz-de-conta permitem que as crianças se dissociem do mundo adulto e que elaborem “um contexto de pretensão, temporário e limitado [...] que viabiliza agirem na fronteira entre fantasia e realidade” (FERREIRA, 2021, p. 78). É no brincar que se criam versões da realidade, onde as crianças comentam de si e das suas relações e onde aprendem sobre comportamentos e afetos. O brincar é um modo de estar e agir sobre o mundo real. De acordo com Vieira e Finco (2019, p. 139), “os brinquedos que são oferecidos também carregam marcas de gênero, exercendo um papel fundamental na formação das crianças e também na reprodução de uma lógica sexista e reforçadora dos papéis de gênero já existentes”.

Parece-nos pertinente a reflexão de Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Rodrigues (2009, p. 192): “em tempos pós-modernos, há uma falência de modelos ou mesmo de referências que possam atender às novas configurações de tempo e espaço [...] que surgem a todo momento no contexto das múltiplas identidades”. Assim, “analisar as relações a partir da categoria de gênero é também um exercício de resistência e visibilidade para todas e todos que lutam comprometida e cotidianamente por uma educação que não seja sexista” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 123).

Certamente o debate acerca das relações de poder que sustentam as hierarquias de gênero estabelecendo as masculinidades são imprescindíveis, em especial, durante a infância. As subjetividades precisam ser respeitadas e a demarcação de diferenças para meninos e meninas (como as afirmações de que boneca e rosa são de menina e azul e carrinho, de menino) que ignoram formas de existir diferentes dos padrões e fixam categorias, precisam ser problematizadas, dando ao tema a repercussão que alcança e merece.

Em uma sociedade tão diversificada como a nossa, a divisão binária e dicotômica do que é esperado de meninos precisa ser superada, as crianças precisam ter possibilidade de, entre várias outras liberdades, constituir sua identidade, escolher a profissão, a cor, o brinquedo e a brincadeira, sem que se construa a ideia de que uma escolha exclui outras possibilidades e sem que isso represente feminilidade ou masculinidade.

1.3 – Sobre masculinidades

A masculinidade é o “conjunto das construções históricas e culturais a respeito do sexo masculino numa determinada sociedade” (VIANA; FERRARINI, 2016, p. 17). Ela deve ser analisada “como um sistema multideterminado e dialético, numa interação complexa de fatores biológicos e sociais (*idem*). O conceito de masculinidade está relacionado aos “estudos sobre os homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 241) e também da identidade (ou

identidades) masculina. Esse conceito, entretanto, varia em função da localização geográfica, classe social e das (e nas) gerações e objetiva apresentar uma conduta apropriada para o menino. Observa-se que não é algo normal, mas é normativo, imposto através da cultura, das organizações e instituições e da persuasão.

Encontramos o termo “masculinidade” sendo usado como palavra-chave em centenas de artigos, especialmente nas ciências sociais e nas humanidades. No mundo adulto, ele tem várias características e perspectivas. Para Viana e Ferrarini (2016), o termo pode ser relacionado com: 1) paternidade severa, exigente e ao mesmo tempo distante emocionalmente; 2) o medo da impotência, de falhar e não se enquadrar nos padrões que está ligada a exigência da virilidade; 3) coragem e camaradagem; 4) sacrifício, prover o lar, proteger mulheres e crianças; 5) brutalidade, frieza, superioridade, autoritarismo, machismo, belicismo e violência; 6) imaturidade e irresponsabilidade.

A masculinidade também “possui entre os seus postulados principais, independência financeira e poder de compra, desprezo pelas atividades e ‘virtudes’ femininas, indiferença ao perigo e afirmação da autoridade em todos os níveis” (CASTRO, 2018, p. 77). Sendo o gênero marcado por tarefas a serem desempenhadas por homens ou por mulheres, nas sociedades tradicionais, a masculinidade se constituía pelo papel que o trabalho tinha na vida dos homens. Connell e Pearse (2015, p. 33) ressaltam a diferença entre os tipos de trabalho exercidos por mulheres e homens: “Em geral, espera-se que os pais sejam responsáveis por tomar decisões e ganhar o pão, consumindo os serviços prestados pelas mulheres e representando a família fora de casa”. As autoras aduzem que raramente se associa a figura do pai à atividades domésticas ou de cuidado. Para Vieira e Finco (2019, p. 127):

[...] a masculinidade está calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso, elementos entendidos como os mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade.

Os aspectos citados no parágrafo anterior estão ligados à fase adulta porque modelos, padrões e valores são construídos ao longo da vida através das interações. Constata-se que as identidades são social, cultural e historicamente construídas assim como o modelo de masculinidade e feminilidade visto de forma antagônica também é. É importante considerar, tal qual afirmam Connell e Messerschmidt (2013, p. 250), que a “masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo e nos traços da personalidade dos indivíduos. Elas são configurações de práticas que são realizadas na ação social”.

Buss-Simão (2012) reitera que a construção da masculinidade faz parte de um projeto que é individual e coletivo e está continuamente se transformando, afetando e sendo afetado por instituições e práticas. É também temporário e não pronto e acabado. Nesse sentido, desde muito pequenas, as crianças passam por processos de masculinização e feminilização onde precisam se enquadrar em padrões sociais prefixados e, neles, o habitual é a separação binária dos gêneros. Connell e Pearse (2015, p. 36) destacam que essa construção é proposital: “o pensamento moderno sobre gênero parte do reconhecimento de que tais fatos não são aleatórios, pois formam um padrão e fazem sentido quando vistos como parte de arranjos mais gerais do gênero”.

Os estudos de Buss-Simão (2012, p. 9 e 11) abordam duas reflexões sobre a construção das masculinidades nas crianças: 1) “concepção de que meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e da rejeição de tudo que possa ser interpretado como feminino”; 2) “a masculinidade está emoldurada pelo discurso do guerreiro ou herói”. A autora, ao citar as pesquisas de Jordan (1995) e Felipe (2007), afirma que as pressões para a conformidade com o gênero são muito mais fortes em meninos e, além disso, entre eles, existe uma vigilância em relação a si mesmos e em relação aos seus pares. Ela apresenta como argumento estudos acerca de fantasias de carnaval realizados com crianças de creche, em que foi considerado problemático meninos se vestirem de mulher. Para ela, restou evidente que não basta que os meninos apresentem masculinidades tidas como hegemônicas, eles também precisam se afastar do que possa fazer parte no universo feminino e se conceberem como guerreiros e heróis.

Pensando em como essa construção acontece em outras culturas, trazemos as considerações de Dourado (2009) em relação a um grupo indígena. Segundo o autor, existia uma pluralidade de práticas, línguas, costumes, organizações sociais entre as várias nações indígenas que influenciavam a inserção das crianças no mundo dos adultos. Entre os tupinambás, os meninos, desde muito pequenos, caçavam e pescavam com os pais, chegando, às vezes, a participar nas guerras tribais. Já as meninas começavam a fiar algodão antes dos sete anos de idade, além de tecer redes, trabalhar as roças, fabricar farinha e cozinhar (DOURADO, 2009, apud CAMPOS, 2013).

Aparentemente, toda cultura já apresenta uma conduta esperada para o menino e para a menina e, cotidianamente, essa conduta é ratificada. De acordo com Castro (2018, p. 81), o homem não é livre para escolher suas masculinidades, pois a formação social, familiar e escolar já lhe apresenta modelos prontos e, neles, a “masculinidade é construída em oposição à feminilidade, ou seja, o homem é o oposto da mulher, e por isso não pode fazer nada que

seja considerado tarefa tipicamente feminina sem pôr em risco sua identidade masculina”. Assim, brincadeiras, brinquedos, livros, cores, roupas e falas são usados para rotular os meninos, apontar sua masculinidade (ou a falta dela) e vigiar seus corpos.

Para Viana e Ferrarini (2016, p. 19-26), existem 4 aspectos “atravessando a educação dos meninos na contemporaneidade”: 1) carência de modelos concretos de identificação (pois a figura paterna aparece ausente em grande parte das famílias, inexistente um código moral que incite aos homens à responsabilidade de assumir e educar um filho. A presença do pai é rara e parece não inspirar admiração, respeito ou temor); 2) empobrecimento das representações sociais moralmente positivas (falta nas crianças imagens, símbolos, crenças e comportamentos positivos de masculinidade); 3) desaparecimento dos códigos de honra (que desde a antiguidade contribuíam para os avanços sociais importantes para a humanidade, apesar de permeados por situações de violência, sofrimento pessoal e exclusões – por exemplo rituais de iniciação presentes em algumas culturas); e 4) ausência de projetos de vida (atualmente focados em ideia de fama e dinheiro, fortemente ligados à riqueza, poder e consumo e um tanto quanto distante de projetos concretos a respeito de futuro). Certamente esses aspectos também interferem e impactam na composição das masculinidades.

A construção da masculinidade na infância precisa considerar que o desenvolvimento individual depende da interação social. Para um menino desenvolver as habilidades sociais, passará pela mediação de instâncias sociais que sejam referências morais coletivamente compartilhadas na comunidade masculina. Pensar quais referências o universo masculino tem apresentado às novas gerações e se há modos diferentes de viver os gêneros e as masculinidades são aspectos extremamente importantes.

De acordo com Grossi (2004) a afirmação “homem não chora” é uma das mais recorrentes na formação dos meninos. Fica evidente que há um modelo de gênero que os obriga a controlarem suas emoções, excluindo do masculino reações ligadas a alguns sentimentos e ao mundo da sensibilidade e isso interfere na formação das masculinidades.

Pensando em tudo isso, é imprescindível que se analise as relações a partir da categoria de gênero a fim de buscar a superação da dicotomia e trabalhar a criticidade. Meninos e meninas precisam estar livres de estereótipos e engessamentos que a visão binária carrega e, para isso, precisamos ultrapassar a desigualdade de gênero, compreendendo o caráter social de sua produção e a maneira como a “sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas, tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis” (FINCO, 2010, p. 28-29).

1.3.1 – Masculinidades: evidências e violências

Os estudos acerca das masculinidades têm encontrado eco em várias instâncias. O conceito é provocativo e evoca reflexões, debates e rejeições, assim estudar esse fenômeno parece ser importante ao passo que também é (re)formular um conceito que abranja as situações contemporâneas, incluindo nele as violências cotidianas. Nos parece que esse é o tempo histórico ideal para essa construção. Há, entre as masculinidades, aspectos, detalhes, situações, ações e reações que carecem ser pesquisadas. Percebe-se que existem traços de masculinidades que se encontram em dissonância com o bem-estar coletivo. E, apesar dos homens levarem vantagens das desigualdades advindas das questões de gênero, essas vantagens não são constantes e nem uniformes, elas variam em função de classe social, por exemplo. Ainda é possível pensar que “os homens estão desproporcionalmente envolvidos em situações de violência parcialmente porque são preparados para isso” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 35). Uma das consequências disso se reflete na população carcerária, na qual, de um total de 824.823 pessoas em restrição de liberdade/presas, a população masculina soma 782.543. Isso representa 94,87% da população carcerária do país¹¹.

Agressividade – e violência – são condições que, muitas vezes, permeiam as relações entre as pessoas, adultos ou crianças, e caracterizam e sustentam os conflitos. Não é incomum ler que os meninos são taxados como agressivos (CONNELL e PEARSE, 2015; PONGELUPPE; MILANI, 2018; CARVALHO, 2020). Pensar a agressividade em uma concepção histórico-cultural significa considerá-la parte do processo de desenvolvimento das relações sociais nas quais os “indivíduos e grupos exercem ativamente seus interesses e lutam para realizá-los no processo de tornarem-se humanos em uma coletividade que é definidora, em última instância, das fronteiras até onde se pode chegar sem a perda da humanização construída” (CRUZ; CARVALHO, 2016, p. 121). A violência, ainda segundo Tânia Cruz e Marília Carvalho (2016, p. 123), é uma especificidade do viver em sociedade que implica uso de força para resolução de conflitos nos quais as soluções extrapolam caminhos dados pelo diálogo e cooperação. Ambas, agressividade e violência, estão presentes nas interações que ocorrem na sociedade: “a primeira, ao exceder-se e adquirir finalidade destrutiva, transforma-se na segunda”. Por vezes, elas estão presentes também no universo infantil.

¹¹ Dado trazido no 11º Ciclo – INFOPEN (jul-dez 2021) do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN, de Departamento Penitenciário Nacional, órgão do Ministério da Justiça. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-analiticos/br/brasil-dez-2021.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

Considerando os dados que serão expostos nos próximos parágrafos, é possível observar que o contexto social atual está permeado por violências, entre elas a delinquência, a violência letal, sexual e de gênero e que muitas dessas violências atinge diretamente os meninos e adolescentes e, por outro lado, a prática delas está, majoritariamente, ligada ao universo masculino.

A definição da delinquência está imersa em controvérsia. Normalmente, é associada ao qualificador juvenil, mas nem sempre é exclusiva das crianças mais velhas. Conceitualmente, “refere-se a ato ilegal, infração (delito) ou violação das normas definidas em códigos e diplomas legais” [...] que não só traduzem as maneiras de pensar, agir e sentir individuais e grupais perante o desvio à norma social, como refletem um poder, coercitivo, exterior às crianças” (CARVALHO, 2021, p. 189). Sua origem está nos processos e dinâmicas sociais e coletivas e também nas circunstâncias individuais e pessoais. Ainda segundo a autora, a literatura evidencia que a prática de atos ilegais aumenta a partir dos 9-10 anos até atingir um pico entre os 15 e os 19 anos.

Um único documento encontrado com informações sobre o perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa trazia informações de 2015. O referido documento informa que, "Dos 5.544 indivíduos em análise, 95% são homens e 5% mulheres" (BRASIL, 2019, p. 29) e reforça, na mesma página, que os levantamentos anteriores traziam resultados que indicavam “preponderância de adolescentes do sexo masculino em cumprimentos de medida socioeducativa por cometimento de ato infracional”. O documento salienta, ainda, que 20% dos adolescentes tinham idade entre 12 e 14 anos.

O Panorama de violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, de outubro de 2021, elaborado pelo UNICEF, trouxe uma visão inédita sobre a violência envolvendo as crianças e adolescentes das 27 unidades da federação brasileira no período de 2016 a 2020. De acordo com essa análise, ocorreram 34.918 mortes violentas intencionais, 45.000 estupros de pessoas de 0 a 19 anos e, ao todo, 179.278 crimes de estupro de vulneráveis. As crianças morreram em decorrência de ações ligadas à violência doméstica, nas quais os autores eram conhecidos, e os adolescentes em decorrência de violência armada urbana onde a polícia era a causadora. O quadro 1 destaca, por faixa etária, dados pertinentes aos meninos:

Quadro 1: Violência letal contra crianças do sexo masculino (continua)

Entre 0 e 9 anos, foram 1.070 casos e 61% das vítimas de morte violenta intencional eram meninos.

De 5 a 9, foram 764 mortes e 45% das vítimas eram do sexo masculino.

Quadro 1: Violência letal contra crianças do sexo masculino (continuação)

De 10 a 14 anos foram 1.640 crianças e 78% das vítimas eram meninos.
Entre 15 e 19 anos, foram 31.425 mortes e eles eram 93% das vítimas.
90% das vítimas eram meninos negros.
A morte dos meninos de 0 a 9 anos ocorreu dentro de suas residências, já na faixa de 10 a 19 foram mais frequentes mortes em vias públicas.
Para os meninos, verifica-se um percentual maior de mortes por arma de fogo.

Fonte: Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil¹²

Esse estudo é um marco para a análise da violência no país. Os dados são reveladores e impactantes, porém, ao longo do documento, é constantemente observado que os números podem ser bem diferentes, visto que a subnotificação existe e o instrumento de coleta de dados precisa ser melhorado. No quadro 2, é destacada a violência sexual a qual as crianças de ambos os sexos foram vítimas:

Quadro 2: Violência sexual contra crianças

Nos últimos quatro anos, foram estupradas mais de 22.000 crianças de 0 a 4 anos, 40 mil de 5 a 9 anos, 74.000 crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e 29.000 adolescentes de 15 a 19 anos.
Os casos de violência sexual concentram-se entre 3 e 9 anos de idade: em 145.086 as vítimas tinham menos de 14 anos, ou seja, 81% dos casos.
Em todas as faixas etárias, a maior parte das vítimas era do sexo feminino e, quanto mais velha a vítima, maior a chance de ser uma menina.
Tanto meninos quanto meninas são mais violentados nas residências e os agressores são pessoas conhecidas das vítimas.
O número de vítimas que tem entre 0 e 11 anos é superior ao número de vítimas de 12 a 17, demonstrando que o estupro é um crime contra a infância.

Fonte: Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil

Embora se fale de proteção integral das crianças e adolescentes, temos que percorrer um longo caminho para construir alguma justiça social que reflita o compromisso das forças sociais

¹² O relatório analisou dados de 2016 a 2020 e constatou redução dos registros no ano de 2020 (ano marcado pela pandemia da covid-19), entretanto foi observado que a redução provavelmente relacionou-se com aumento da subnotificação. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contras-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

sobre os direitos da infância e das crianças. Em relação à delinquência, não parece ser consensual a importância dada ao problema, assiste-se uma relativização que varia em função do contexto sociocultural de quem a pratica. Em relação às violências, as crianças são vitimadas nos locais onde deveriam estar mais seguras e os algozes são pessoas conhecidas, muitas vezes da família. A situação muda quando consideramos os casos envolvendo adolescentes. Esses são vítimas de violência urbana e os autores são desconhecidos. Em todos os casos, fica evidente que o Estado, e a sociedade em geral, precisam voltar o seu olhar para esse público, priorizar medidas preventivas, garantir acesso à informação, capacitar profissionais, além de garantir o acesso e permanência na escola.

Pensando especificamente na violência de gênero, assistimos ao aumento de casos de feminicídio e violências contra mulheres. No âmbito do Distrito Federal (DF), a Secretaria de Segurança Pública (SSP)¹³ apresenta, semestralmente, o relatório de **Análise de Fenômenos de Segurança Pública**. Esse relatório, produzido pela subsecretaria de gestão da informação do Governo do Distrito Federal (GDF), traz dados sobre a violência contra a mulher:

Quadro 3: Feminicídio no Distrito Federal

Entre 2015 e 2022, 168 mulheres foram vítimas de feminicídio, porém 134 casos foram tipificados como feminicídio.

Foram registrados 23 suicídios de autores de feminicídio.

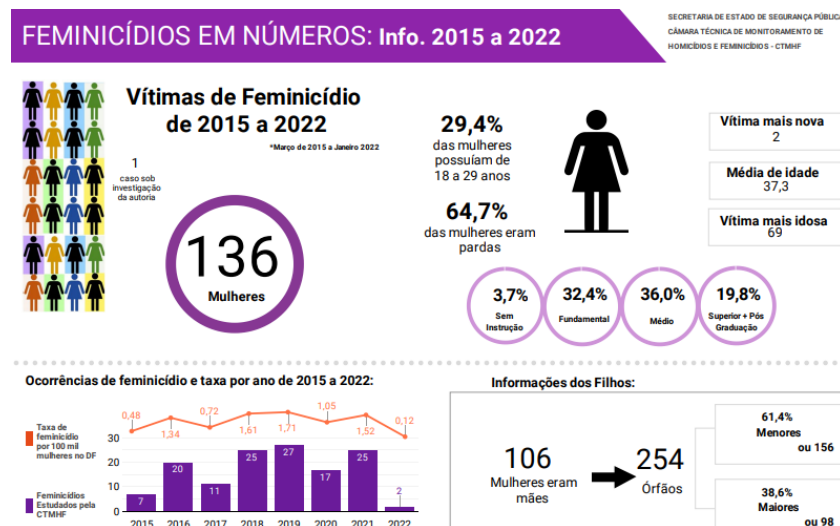
60,4% dos autores não faziam uso de álcool e 71,3% não usavam drogas.

117 vítimas, ou seja, em 85,9% dos casos, havia uma relação íntima de afeto entre as partes.

Fonte: Relatório de monitoramento dos feminicídios no Distrito Federal

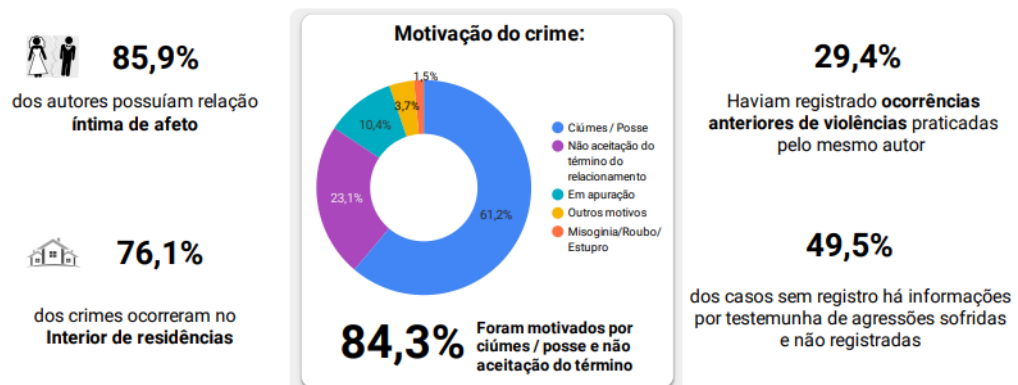
É possível constatar que, desde a promulgação da Lei nº 13.104, em 9 de março de 2015, a Secretaria de Segurança tem se empenhado na elaboração de relatórios, sintetizado informações, construído gráficos, separado dados e detalhado situações. Parece haver um interesse do Estado em manter a sociedade informada sobre um evento que beira a barbárie: a morte de mulheres pelo simples fato de serem mulheres. As imagens 1 e 2 detalham o feminicídio no DF.

¹³ Informações divulgadas no relatório de monitoramento dos feminicídios no Distrito Federal elaborado pela Câmara Técnica De Monitoramento de Homicídios e Feminicídios. Disponível em: sp.df.gov.br/wp-content/uploads/.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

Figura 1: Femicídios em números: Info. 2015 a 2022

Fonte: Relatório de monitoramento dos feminicídios no Distrito Federal¹⁴

Em sete anos de levantamento de dados, observa-se que o Distrito Federal acumula 136 casos de feminicídio. Nos anos pandêmicos de 2020 e 2021, houve uma aparente redução dos casos que pode ter inúmeras explicações, entre elas a subnotificação e/ou a retirada de recursos da área para suprir os gastos gerados com a pandemia. O estudo também aponta a quantidade de órfãos, outro desdobramento desse crime. A idade média dos órfãos do feminicídio é de 8,28 anos.

Figura 2: Femicídios em números: motivação do crime

Fonte: Relatório de monitoramento dos feminicídios no Distrito Federal

A figura 2 apresenta dados alarmantes: o ciúme e o sentimento de posse motivaram 61,2% dos crimes de feminicídio e 23,1% das mortes foram ocasionadas porque o parceiro não aceitava o fim do relacionamento. Esses dados apontam para o machismo estrutural que

¹⁴ Disponível em: <http://www.ssp.df.gov.br/estatisticas/>. Acesso em: 2 out. 2021.

ronda a nossa sociedade. Há homens se achando donos de mulheres, tratando-as como objeto pessoal pelas quais têm direito de posse. Connell e Pearse (2015, p. 34) tecem um comentário sobre esse fenômeno: “a maioria das mulheres no mundo, especialmente as que têm filhos, é economicamente dependente dos homens. Alguns homens acreditam que as mulheres que dependem deles são suas propriedades. Esse é o cenário comum da violência doméstica”.

Para aprofundar o debate em relação à crise pela qual, aparentemente, atravessam algumas masculinidades, trazemos o quadro 4 que apresenta informações sobre a violência sexual no Distrito Federal. Antes, cabe fazer um adendo sobre o crime de importunação sexual. O relatório apresenta a importunação sexual como uma nova conduta criminosa que “consiste, na prática (SIC), de ato libidinoso praticado contra pessoa sem o seu consentimento, para satisfazer sua própria lascívia ou a de outrem” (SSP-DF, 2021, p. 10) e expõe que é a Lei nº 13.718/18 que tipifica esse novo crime.

Quadro 4: Violência sexual no Distrito Federal em 2021

Foram registrados 213 crimes de estupro. Dos 213 casos de estupros, em 88,4% a vítima era do sexo feminino e 93,5% dos autores eram do sexo masculino.
Foram 392 casos de estupro de vulnerável. 86,8% eram meninas e 13,2%, meninos, sendo que 78,7% eram menores de 14 anos.
O crime de importunação sexual passou de 433, em 2020, para 516 em 2021. 91,4% das vítimas eram mulheres, sendo que 21,1% delas tinham menos de 18 anos, e 95,2% dos autores eram homens.
34,3% dos casos de importunação sexual ocorreram no interior do transporte público.

Fonte: Relatório técnico da Secretaria de Segurança Pública do DF (2021)

Juntando as informações trazidas pelo Panorama de violência letal e sexual contra crianças e adolescentes e pelo Relatório de monitoramento dos feminicídios no Distrito Federal (não podemos perder de vista que estamos caracterizando apenas uma pequena parte do Brasil que, como capital federal, apresenta uma série de diferenciações em relação aos outros estados da federação) foi percebido que os meninos de até 19 anos são os que mais morrem e, na idade adulta, são os que mais matam. A leitura desse problema social é complexa, mas essas informações apontam para a necessidade de se pensar ações políticas e pedagógicas voltadas para o público masculino, enfrentamento de preconceitos, superação de práticas sociais relacionadas à hierarquia e ao poder dicotômico entre os gêneros, formas de discriminação e

machismo que seguem presentes na nossa sociedade, não só nos atos de violência, mas também nos discursos, ações pessoais, condutas tanto individuais quanto em grupo.

Connell e Pearse (2015, p. 35) destacam que, embora os homens não sofram a violência doméstica diretamente, pois “os homens não são tão frequentemente surrados por suas esposas e esposos”, eles participam do cenário da violência. De acordo com as autoras, a maioria dos registros de lesões feitos à polícia é comunicado e causado por homens, alguns deles são assassinados apenas por serem entendidos como homossexuais, a maioria dos presos é do sexo masculino. Jovens motoristas norte-americanos e australianos, por exemplo, morrem até quatro vezes mais do que mulheres jovens em acidentes de trânsito. Aqui no Brasil, a situação é idêntica.

O intuito ao trazer dados sobre a violência parte da consideração que crianças representam, e demonstram em falas e comportamentos, situações sociais diversas que vivenciam. As crianças são agentes transformadores que podem, desde a infância, estar engajadas na construção de uma sociedade mais humana que desmistifique e desconstrua os pensamentos ideologicamente enraizados do que é ser menino. Dessa forma, problematizando, desde o início, a maneira como as crianças são educadas e pensando na importância que a instituição educativa tem na “construção social das masculinidades das futuras gerações” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 124) poderemos pensar em uma educação transformadora, uma vez que “os sentimentos, assim como todos os comportamentos humanos, não são naturais, eles são aprendidos em nosso processo de socialização” (GROSSI, 2004, p. 23).

As desigualdades são, conforme afirmam Maria João Carvalho, Silvia Gomes e Vera Duarte (2021), as expressões das relações de poder entre as forças políticas, econômicas e culturais. Elas estruturam a vida social, direcionando o tratamento dado a determinada parcela da população. Em se tratando de gênero, percebe-se que as formas de desigualdade existem desde cedo e “tornam-se mais relevantes à medida que as crianças crescem, a idade avança e vão construindo e afirmando a sua identidade pessoal” (CARVALHO; GOMES; DUARTE, 2021, p. 199).

Desigualdades, agressividade e violências se realizam nas interações sociais perpassadas pelas relações de poder e fazem parte também do universo infantil. Se são problemas que ocorrem durante a infância, é importante que se saiba lidar com eles ainda na nessa fase. As crianças têm direito ao bem-estar e à qualidade de vida e sabemos que, para alcançá-los, conforme estabelece o artigo 227 da Constituição Federal, elas precisam estar a salvo dos excessos (exploração, conflitos, agressividades, violência) e limitações (negligências, opressões, discriminações, preconceitos, inibições) que podem sofrer ao longo

da vida. Muitos pontos ainda precisam ser considerados quando pensamos no assunto masculinidade, especialmente quando relacionado com violências. Muitas dúvidas podem ser levantadas, mas uma questão é certa: apenas uma abordagem interdisciplinar poderá contribuir com a abrangência do tema.

1.4 – Discussões de gênero: um olhar para os meninos

Para uma parte da sociedade, ser menino ou menina é algo natural e, ao nascer, muitas vezes até mesmo antes disso, já é atribuída, instantaneamente, uma percepção de gênero à criança. Os arranjos sociais de gênero “precedem o corpo” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 93) e acompanham o seu desenvolvimento, disciplinando-o. Ao longo dos anos da infância, os comportamentos, afazeres, filas, esportes, gestos, cores, modelos, brinquedos e até os sentimentos são organizados em torno da distinção binária e, assim, meninos e meninas vão sendo encaminhados a atender as expectativas do papel que socialmente parece adequado para cada sexo.

Cabe ressaltar que essa diferença não está, em grande medida, nos corpos, pois nos primeiros estágios de vida há muitas semelhanças entre o corpo do menino e da menina. Acerca disso, Finco (2010, p. 28) resalta que “é fundamental desconstruir a ideia de um corpo essencialmente natural. O corpo não é uma entidade meramente natural, ele é uma dimensão produzida pelos imperativos da cultura”.

Os corpos masculinos e femininos são afetados pelos arranjos sociais e crescem influenciados pela cultura e por diversas dinâmicas, algumas bem básicas: quantidade de comida, costumes familiares, necessidade de trabalho, prática de esportes, acesso à educação, medicina e cultura. Essas influências são profundamente generificadas. A diferença, que é, portanto, mais cultural e social do que biológica, entre o que se espera do que é masculino e feminino atinge diretamente os meninos que são colocados num espaço em que predominam atividades “dinâmicas e extrovertidas” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 128).

Pensar em como os meninos têm sido vistos socialmente é uma questão importante. Para Pongeluppe e Milani (2018, p. 11), “eles são autônomos, dinâmicos, seguros, solidários, e por outro lado, podem ser: barulhentos, agressivos, indisciplinados, desobedientes, negligentes, não dependentes de constância de afeto, aprovação e auxílio; não chorões”. Também existe um cenário social preocupante envolvendo o universo masculino, que passa pela lógica do capitalismo, onde:

[...] o próprio mercado passou a colonizar a subjetividade infantil, moldando uma masculinidade consumista e esvaziada moralmente [...]. Diante desse quadro, no universo infantil encontramos uma geração de meninos mais carentes do que nunca de modelos e orientação. Meninos que estão tendo que aprender sozinhos o que significa ser um homem. Meninos que não encontram eco para compartilhar suas angústias particulares, nem exemplos que sirvam de suporte para construírem seus próprios projetos de vida (VIANA; FERRARINI, 2016, p. 28).

No âmbito das relações escolares, a situação dos meninos evoca reflexões. Isabel Silva e Iza Luz (2010, p. 26) discorrem sobre a exclusão de meninos de determinadas situações, entre elas as que remetem à dimensão do cuidado, seja das crianças e educadoras para com o ambiente, seja das educadoras para com as crianças. Foi percebido que a organização dos ambientes não era compartilhada com os meninos e que esses também eram excluídos de ações relativas ao cuidado com o corpo, como, por exemplo, pentear o cabelo: “dessa experiência amorosa e de cuidado”, os meninos não participavam. Isso, certamente, interfere nas aprendizagens de autocuidado e reforça que os meninos são deixados de lado.

O documentário **O silêncio dos homens** reforça que essa relação de ausência de cuidado é especialmente perversa entre os meninos e bebês negros. No vídeo, a coordenadora do Instituto ALANA¹⁵, Raquel Franzim, afirma:

A gente aceita os meninos sujos, com nariz escorrendo, com uma troca de fralda demorada, o que com as meninas a gente tem uma tolerância menor, mas com os meninos a gente vai deixando. E com os bebês e meninos negros a gente deixa eles (Sic) ainda pro final da fila, eles são os últimos a serem cuidados. O SILÊNCIO, 2019, 7min. e 49seg.

Renata Vieira (2018), ao citar a pesquisa de Aguiar (2016), apresenta o argumento de os meninos serem considerados, em geral, menos higiênicos no uso dos banheiros e que é desagradável para as meninas conviverem com essa especificidade masculina – sendo essa uma justificativa para a existência da separação entre banheiro masculino e banheiro feminino, por exemplo. A autora expõe também que essa separação reforça a ideia de que pessoas de sexo diferentes, frequentando o mesmo banheiro, daria ensejo à invasão da intimidade e à condutas desrespeitosas. Cabe salientar que os banheiros “são espaços permeados de simbologias que expressam e definem práticas de educação e cuidado com o corpo e com o meio ambiente” (SILVA, 2015, p. 96). Quando se trata de organização de espaços, os meninos recebem rótulos negativos, relacionados ao desleixo, descaso e descuido.

¹⁵ Disponível em: <https://alana.org.br/#sobre>. Acesso em: 29 jul. 2022.

Carvalho (2012) utilizou como exemplo o uso do caderno para analisar as distinções entre meninos e meninas. De acordo com esse estudo, as professoras, ao falarem dos meninos do Ensino Fundamental 1, destacavam a falta de cuidado, a letra esgarçada, a perda, desorganização e a sujeira dos cadernos. E até confundiam o caderno quando era organizado, classificando-o como *caderno de menina*. Connell e Pearse (2015, p. 57), ao trazerem a pesquisa de Thorne (1993), destacam que insultos homofóbicos se tornam comum entre os meninos desde o 4º ano (quando teriam idades em 8 e 9 anos): os meninos aprendem “que essa palavra expressa hostilidade antes mesmo de aprenderem sua conotação sexual”, escreveram as autoras ao se referir à palavra pejorativa usada para xingar os homossexuais.

Nessa mesma perspectiva educacional, para Viana e Ferrarini (2016), conforme mencionado no capítulo 1: 1) há queixas de que os meninos são mais agitados, violentos, desrespeitosos, sem limites e mais difíceis de educar; 2) foi constatado que os meninos têm mais problemas de aprendizagem, desistem mais da escola e recebem diagnóstico de TDAH até dez vezes mais do que as meninas; 3) a erotização precoce e a existência de discurso sexualizado também foram fenômenos observados.

Vianna e Finco (2009) também expõem que as crianças são educadas de modos distintos e que as características e comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, talvez inconscientemente, por gestos e práticas cotidianas. É comum que a professora elogie a meiguice das meninas e coloque meninos para carregar algo, por exemplo. Nos registros trazidos nessa pesquisa, a professora reitera que as meninas são suas princesas, doces, e os meninos, os rapazes, “mais ativos, gostam de correr, de pular, não param quietos no lugar” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 275), eles também não têm capricho com as atividades, são impacientes e desinteressados.

A pesquisa de Tássio Silva (2015) aponta para a atuação dos profissionais homens nas creches e para como as ações de cuidado que deveriam realizar (troca de fraldas ou dar banhos, por exemplo) são estereotipadas, questionadas e desaconselhadas tanto por membros da comunidade escolar e pelas famílias quanto pelos próprios profissionais. Ao citar Silva (2014), o autor traz uma reflexão ainda mais perigosa: “a figura masculina no espaço dos banheiros, a partir de preconceitos estabelecidos socialmente, configura-se como um potencial abusador” (SILVA, 2014 apud SILVA, 2015, p. 71). Um educador relatou que era um cara alto e gordo e que isso representaria um problema para que as famílias o aceitassem como trabalhador da creche. Esse mesmo profissional afirmou que ele não gostaria que um homem cuidasse de seus filhos. Falas como essa legitimam os lugares ocupados pelos homens, separando-os da

dimensão do cuidado, assim: o próprio “educador participa da manutenção de preconceitos acerca da atuação masculina em creches e pré-escolas” (SILVA, 2015, p. 71).

Buscando ampliar a análise, encontramos a situação das crianças australianas caminhando de forma muito parecida com a nossa. De acordo com Connell e Pearse (2015, p. 35), “os meninos australianos são estimulados – por seus pais, escolas e pela mídia de massas – a praticar esportes competitivos, como futebol [...]. Meninos sofrem também com a pressão dos colegas para se mostrarem corajosos e implacáveis”. Parece que os problemas com a masculinidade são um fenômeno global.

Carvalho (2020, p. 2) destaca que existe, entre meninos e meninas, uma igualdade no acesso à escolarização, porém, durante a progressão da escolaridade, eles (especialmente rapazes pobres e negros) vão ficando para trás: “onde há reprovação, os meninos reprovam mais”. Com a reprovação, vem a defasagem idade-série e, com ela, a evasão. No fim das contas, é maior o número de meninas tanto no Ensino Fundamental 2, quanto no Ensino Médio e Superior e, assim, as mulheres acabam com mais anos de estudos.

As brincadeiras também são um palco para ações generificadas. Connell e Pearse (2015), citando a pesquisa de Barrie Thorne (1993), explicam que durante um “pega-pega”, por exemplo, é comum, quando não há direcionamento para a atividade, meninos perseguirem meninas e meninas perseguirem meninos e que isso não traz grandes discussões. Entretanto, quando se direciona a brincadeira e meninos pegam meninas, ou o contrário, há exaltação, debates e até violência (a autora cita um menino que derruba o outro no chão para que fosse pego pelas meninas). Acerca disso, concluiu:

Em geral, meninos têm mais controle do espaço do parque do que as meninas, mais frequentemente invadem grupos de meninas e atrapalham suas atividades do que as meninas em relação a eles. Dizer isso é o mesmo que dizer que os meninos mais frequentemente fazem movimentos agressivos e reivindicam poder, no sentido limitado em que as crianças podem fazê-lo (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 56).

As explicações para essas situações pontuais indicam a forma como o gênero é, muitas vezes, compreendido em nosso contexto social e podem estar relacionadas com a maneira como os corpos dos meninos são educados, moldados e disciplinados. Se não fosse assim, as meninas teriam as mesmas dificuldades dos meninos. De acordo com Buss-Simão (2012), os estudos com crianças mostram que os meninos sofrem mais restrições das normas relacionadas ao gênero. Os meninos têm seus sentimentos reprimidos, controlam seus choros, são direcionados para o mundo externo, carregam peso, são dispersos, agitados, rebeldes, precisam gastar energia

e ainda são cuidadores/protetores (de meninas). Paralelo a esse controle dos sentimentos, “o contato físico entre meninos se torna menos comum – eles aprendem a temer ou desconfiar de expressões de afeto” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 57).

Carvalho (2020, p. 5) chama a atenção para os universalismos e generalizações que são adotados para explicar determinados fenômenos envolvendo gênero. Ela ressalta que é comum a utilização de explicações naturais ou biológicas para problemas de cunho sociológico. No debate sobre gênero, aparecem uma série de suposições, por exemplo: “que os meninos são mais indisciplinados, os meninos são mais agressivos”. Para essa pesquisadora, esses universais são tentativas de essencialização¹⁶ da desigualdade e não passam de preconceito e sexismo. Apesar do discurso igualitário, as expectativas, as práticas, as responsabilidades e, acrescenta-se, os estímulos, são muito diferentes entre os meninos e as meninas. Às meninas é passada a obrigação com a casa, com o cuidado de irmãos menores, com a cozinha, ou seja, responsabilidades de cunho interno. Aos meninos, há um estímulo ao externo: ida ao campo de futebol, saída para andar de bicicleta ou soltar pipa. Quando vão mal na escola, há incentivo para inserção no mercado de trabalho.

Para aprofundar a análise, ainda é possível refletir na hipótese de que, para os meninos, a escola e sua organização fechada, acaba sendo vista como algo negativo: “Há nas escolas também uma masculinidade, talvez de protesto, talvez de confronto, que se afirma pelo conflito com a escola” (CARVALHO, 2020, p. 10). O ambiente escolar, para o menino, representa o cerceamento de várias atividades e possibilidades que o espaço externo apresenta, enquanto para as meninas é a possibilidade de sair do ambiente doméstico. Cabe ressaltar que os estudos que trazem essa análise estavam direcionados à população periférica. E, ainda no sentido de evitar universalismo, é importante não perder de vista que é muito diferente ser criança na cidade, no campo, na classe social X ou Y e tendo acesso ou não à educação e à cultura.

Considerando tudo que foi exposto até aqui, é possível perceber que há uma necessidade de se priorizar políticas afirmativas e debates que levem em consideração que o grupo dos meninos está sendo prejudicado, se prejudicando e tendo muitos problemas, sejam eles psicológicos, sociais ou escolares. É visível a necessidade de melhorar a relação dos meninos com as instituições educativas, combatendo desigualdades de gênero que levam os meninos a se afastarem desse ambiente de aprendizado, interação e troca:

Quanto mais eles se afastarem da escola, quanto menos escolarizados eles forem, lerem pouco, tiverem pouco contato com a cultura escolar, mais fácil

¹⁶ A autora usa o termo para se referir às generalizações que afirmam que há uma essência feminina que faz com que as mulheres sejam mais adaptáveis, educadas, passivas.

será eles se enfrontarem no machismo mais básico, na violência física, no que é chamado de masculinidade tóxica, naquela masculinidade que gera as relações mais desiguais e faz mal inclusive para eles (CARVALHO, 2020, p. 17).

Vianna e Finco (2009) afirmam que o processo de feminilização e masculinização dos corpos é minucioso. É exatamente isso o que se constata quando meninos são excluídos dos cuidados, quando educadoras comparam os comportamentos, quando médicos distribuem diagnósticos, quando cadernos materializam características relativas a gênero e quando meninos iniciam o processo educativo, mas não o conclui. Processos minuciosos e mecanismos agressivos estão sendo utilizados para produzir relações desiguais de gênero. A temática e as desigualdades na educação considerando as questões de gênero precisam ser repensadas e de forma urgente, pois perspectivas sexistas que colaboram com a manutenção de preconceitos podem estar – e certamente já estão – contribuindo para imprimir marcas de gêneros nas experiências e vivências das crianças, e elas começam ainda na creche.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CAMINHOS TRILHADOS

Nesse capítulo, buscou-se, em princípio, expor o lugar que as crianças têm ocupado nas pesquisas e a metodologia usada nesse trabalho. Na sequência, procurou-se reconhecer a importância desse lugar, visibilizando o trabalho de campo e, nele, os relatos das crianças – que foram organizados em um Diário de Campo e, por fim, apresenta-se uma análise desses relatos.

A primeira parte, intitulada **O lugar das crianças nas pesquisas**, aborda a Educação Infantil e a importância de se fazer pesquisa com crianças pequenas e traz também uma explicação sobre a **Observação participante**. Utiliza, como já mencionado, aportes teóricos da sociologia da infância no que tange a metodologia de pesquisa. A segunda parte, **Contextos e cenários da pesquisa**, traz uma breve contextualização de Sobradinho-DF, cidade onde a pesquisa foi realizada, uma caracterização mais aprofundada da Instituição Educativa e um relato sobre os **impactos deixados pela pandemia** no qual os desafios enfrentados ao se fazer pesquisas nesse momento histórico tão singular são abordados. Na sequência, **A entrada no campo**, parte 3, pormenorizam-se as ações desenvolvidas para início da observação, caracterizando o grupo de crianças e discorre-se, de forma geral, sobre o tempo passado com elas. Na quarta parte, são transcritos os relatos e feitas as análises das interações com as crianças. Optou-se por dividir essa parte em três categorias, que são nomeadas com trechos das falas das crianças: a primeira relata **interação entre os pares**, seguida de **interação com a instituição, objetos e regras** e, por fim, a categoria três revela a **interação com a pesquisadora**. A fim de problematizar um pouco mais, inclui-se a subseção **Registro de brincadeiras**, que fomenta o debate acerca dos brinquedos e brincadeiras, especialmente os utilizados pelos meninos. Embora o estudo seja direcionado para os meninos, em todos os momentos é explicitado que gênero é uma questão, sobretudo, relacional. Não é possível – ou não deveria ser – separar o mundo masculino do mundo feminino. Esses dois mundos, no universo da Educação Infantil, inter cruzam-se em um emaranhado tanto de parcerias quanto de diferenças e algumas delas acabam se materializando em desigualdades.

2.1 – O lugar das crianças nas pesquisas

Pesquisar crianças e a infância não implica apenas fazer a melhor escolha teórico-metodológica. Há que se valorizar as crianças como sujeitos privilegiados nas pesquisas, coprodutoras de dados, que nos fornece o material empírico necessário para a análise e, para isso, práticas não convencionais – com forte ligação aos anseios, desejos e necessidades das

próprias crianças – devem ser consideradas. Assim, esse tipo de pesquisa se configura como uma “aventura de sensibilidade e escuta aos mundos sociais e culturais das crianças” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 10), o que não prescinde do tratamento científico das informações.

As crianças falam de muitas maneiras e, por isso, a observação de suas atitudes e expressões próprias de curiosidade, a escuta de seus pontos de vista e o respeito aos seus jeitos únicos de ser devem ser pontos de partida. Uma vez que esse feito é realizado, as crianças são resgatadas “do silêncio e da exclusão e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos” (ALDERSON, 2005, p. 423) e passam à condição de sujeitos sociais que têm seu direito de participação e de relatar visões e experiências levado em conta. Abre-se mão do adultocentrismo, sobre o qual Fulvia Rosemberg (1976, p. 17-18) reforça: “A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da criança a sua historicidade e seu potencial transformador”. É uma prática que legitima os saberes dos adultos e lhes dá status de destaque, roubando as singularidades das crianças e propondo o silenciamento de suas vozes.

Na pesquisa com crianças, também é importante construir mecanismos e estratégias metodológicas e elaborar recursos férteis e procedimentos de interlocução que aproxime a lógica geracional dos adultos e das crianças. Lógicas socializadoras essas que são “muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 12). O encontro investigador-adulto/investigadora-adulta e objeto de conhecimento-crianças confrontam identidades e isso implica processos de negociação. Conforme lembra Ferreira (2010, p. 160): “tudo se joga nos processos e relações que se vivem no trabalho científico no terreno e esses, porque contingentes, conjunturais e fluídos, jamais serão completamente previsíveis à partida”. Adentrar essa esfera acarreta saber que muitos dos sentidos produzidos nunca poderão ser absolutamente compreendidos pela interferência adulta. Ainda assim, e talvez por isso mesmo, a investigação científica com crianças tenha revelado um mundo social potente, abrangente e rico que permite teorizar nos ensinamentos fornecidos pelas próprias crianças.

A pesquisa voltada para o público infantil existe desde o século XIX, não tem uma grande tradição histórica (COUTINHO, 2017) e acompanha as mudanças trazidas pela Sociologia da Infância, pelo campo dos Estudos Sociais da Infância e pelo novo olhar dado a essa categoria geracional tão heterogênea e aos sujeitos singulares que dela fazem parte. Nesse sentido, não é repetitivo expor que o campo adentrado desde então é o das relações sociais, que incluem na investigação aspectos econômicos, políticos, históricos além dos sociais e psicológicos.

Considerando essa gama de influências que envolvem a pesquisa com crianças, encontrar uma ética, tanto no que concerne aos resultados da pesquisa quanto aos meios de atingi-los, que seja viável e significativa, é uma questão basilar que merece reflexão e enfrenta alguns desafios, entre eles o de se pensar as relações de poder e hierárquicas que se estabelecem (e essas, sim, são históricas) entre adultos e crianças e que podem levar à “invisibilidade epistemológica das crianças na pesquisa” (FERNANDES, 2016, p. 759). Assim, superar o discurso legitimado historicamente pela lógica adultocêntrica, tomar as crianças como referentes empíricos - o que, nos estudos “visa a conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 13) e fazer pesquisa com crianças e não sobre crianças é o enfrentamento necessário.

Nesse sentido, pré-condições devem ser seguidas e não se pode deixar de valorizar as perspectivas, a “autoria e *atoria* social” (FERNANDES, 2016, p. 762) das crianças. As relações pesquisador-pesquisado devem ser mais horizontais e dialógicas, vigilantes e respeitadoras, cautelosas e conscientes, e considerar, ontologicamente, a alteridade desse grupo, pois “é da reflexividade do pesquisador que se assegura a criança-ator” (COUTINHO, 2017, p. 770). As metodologias utilizadas não devem provocar exclusões ou discriminações, nem representar dano ao desenvolvimento infantil, ao contrário, devem apresentar respeito total pelo sujeito criança e ser justas e equitativas, permitindo a participação e a exposição de opiniões e perspectivas considerando os diferentes pontos de vista e a singularidade de cada criança.

As escolhas metodológicas, quando se trata de infância, são mais exigentes e precisam estar atentas às questões éticas, evitar representações, simplificações e traduções, além de exigirem uma posição comprometida e de respeito com o modo único de ser, interagir, participar e comunicar apresentado pelas crianças. Assim, deve-se considerar que o desenvolvimento de uma pesquisa com criança:

[...] exige da parte do investigador uma significativa imaginação metodológica, quer relativamente aos métodos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, quer à exigência de ir além de uma ética a la carte passível de ser replicada, exigindo uma contínua reflexividade para lidar com novos dilemas éticos e novas responsabilidades (FERNANDES, 2021, p. 229).

A metodologia adequada para pesquisa com crianças não pode perder de vista “que sua autonomia e equidade conceitual é assumida como legítima, que as suas interações sociais são a unidade de análise privilegiada e que o princípio da simetria ética com os adultos deverá ser

observado de modo cuidadoso e reflexivo” (FERREIRA, 2010, p. 155). Escutar a criança é condição imprescindível. É essa escuta que, ainda segundo a autora, valida as suas experiências e contribui para: 1) compreender a infância; 2) repensar as teorias que versam sobre as relações geracionais; 3) entender como a ordem social funciona.

No que concerne ao aspecto teórico-metodológico e ético, ao pensar nessas pesquisas, tem que se ter em mente a valorização do diálogo interdisciplinar, a desocultação da heterogeneidade das interações e a tentativa de apreender a perspectiva, distintiva e singular, das crianças no contexto institucional, buscando uma análise que inclua os efeitos sociais das diversas questões para a infância, evitando generalizações e reproduções acríticas, pois:

[...] a pesquisa da infância não se reduz a simplesmente fazer com que as vozes das próprias crianças sejam ouvidas nesse sentido literal, através da apresentação das suas perspectivas. Trata-se, também, de explorar a natureza da “voz” atribuída às crianças, como essa molda e reflete os modos como a infância é entendida e, portanto, os discursos nos quais as crianças são situadas em qualquer sociedade (JAMES, 2007, p. 233).

Para pensar o lugar das crianças dentro das pesquisas, importa também considerar os pressupostos da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 que versam, nos artigos 2, 13 e 14, respectivamente, sobre: proteção contra todas as formas de discriminação ou punição em função da condição, das atividades e das opiniões; direito de expressar-se livremente; reconhecimento dos direitos à liberdade de pensamento, consciência e crença (Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990). Esses direitos devem permear todas as ações que envolvem a infância e as crianças e também as pesquisas acadêmicas que envolvem esse público.

A pesquisa deve criticar a postura adultocêntrica hegemônica e questionar as desigualdades estruturais existentes entre adultos e crianças e, para isso, é necessário conhecer o espaço ocupado pelas crianças nas instituições educativas, ou seja, caracterizar a Educação Infantil, e fazer a análise dentro dos contextos das crianças, a fim de:

Creditar as crianças como atores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributo a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam. Ou seja, as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, [...] – a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não (FERREIRA, 2010, p. 158).

Nesses termos, uma investigação de caráter qualitativo, aquela que parte de um processo cíclico e dinâmico (BRANCO; ROCHA, 1998), que reconhece e privilegia as relações entre o pesquisador e os participantes e exige a imersão intensiva do pesquisador no contexto da pesquisa (KAPLAN; DUCHON, 1988) pode ser um caminho acertado. Em se tratando de infância, esse caminho deve colocar a criança como sujeito principal e privilegiado “para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar em suas pesquisas” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 14).

As crianças, dentro de uma abordagem qualitativa, são mantidas no centro de ações desenhadas por elas, para elas e com elas e isso amplia as possibilidades de escutar suas vozes, dar-lhes ouvido, abri-lhes espaço necessário para que partilhem seus pontos de vista, opiniões e exerçam influência. Essa ação se justifica:

[...] porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem [as crianças] diferentemente dos adultos. [E] porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/nas sociedades seria incompleta. E ainda porque tudo isso significa, afinal, que os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adulta para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-crianças, tal como advoga a etnografia reflexiva (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 107).

Dentro dessa investigação, é necessário considerar que não há uma ética pré-estabelecida tal qual um manual de instruções ou roteiro que possa ser aplicado de modo irrestrito. Em se tratando de infância o irrevogável é observar diversidade, complexidade, singularidade e se preparar para processos dinâmicos e contínuos de construção e reconstrução, sempre respeitando as crianças e suas especificidades e considerando-as como “informantes diretas do seu interesse e disponibilidade de participação” (COUTINHO, 2017, p. 763), acatando suas opiniões e perspectivas e levando em conta a autenticidade e o protagonismo que elas têm ao conceber e estabelecer suas formas singulares de socialização.

2.1.1 – A observação participante

A observação participante possibilita vivência compartilhada de ações, reações, resistências e relações. Nela, o(a) pesquisador(a) se torna o principal instrumento de coleta e de análise dos dados. Considerando o adultocentrismo que marca as relações com as crianças, não é difícil constatar que “ainda não dedicamos um tempo suficientemente necessário à

observação das crianças e ao modo como elas produzem suas culturas, suas formas de socialização e suas maneiras de interpretação das coisas que vivem, experimentam, criam e recriam” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 12) e, por isso, realizar observação verdadeiramente participante não é tarefa simples.

Usar uma técnica participativa, baseando-se nos aportes da Sociologia da Infância, exige atenção às histórias cotidianas, às formas de comunicação diversas, aos olhares, gestos, ilustrações, aos movimentos de resistência e às diversas construções que ocorrem no ambiente infantil. O(A) pesquisador(a) precisa adentrar “nas linguagens, nos tempos, nos significados, nos modos de ver, ouvir e sentir das crianças” (GUCZAK; MARCHI, 2021, p. 14) e, a partir daí, estudá-las por seus próprios méritos, “comprometido em apurar ‘essas vozes’ sem deixá-las apagadas ou subsumidas na sua própria” – o que é complexo e desafiador.

Para que a observação participante ocorra de forma significativa, em se tratando do universo infantil, é preciso buscar aceitação e abertura para participar das interações, visando crescer com as crianças e compartilhar diretamente de suas vidas como “amigos adultos especiais” (CORSARO, 2005, p. 464). E isso deve ser feito sem desconsiderar os contextos políticos e institucionais que interferem na dinâmica e nas interações.

A observação participante é feita de “dentro” das culturas infantis – nas quais o(a) pesquisador(a) torna-se “um Outro, que observa e é também observado” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 23), e permite um esmiuçar nas especificidades das crianças e um aprofundar na heterogeneidade das infâncias. Ainda de acordo com os autores citados (2010, p. 17), tem vantagens: “permite a coleta das vozes, dos olhares, dos pensares, dos sentires, dos dizeres, dos saberes”, mas também tem desvantagens e dificuldades e na prática, é um método difícil de ser feito com qualidade.

Para Connell e Pearse (2015, p. 53), um dos problemas no uso dessa técnica é “a quantidade massiva de informações que o observador pode notar em apenas um dia ‘no campo’. E, por isso, é preciso saber o que se procura ali. Mas também é preciso estar aberto a novas experiências e a enxergar novas informações para que se veja o inesperado”. Na busca por esse inesperado, conforme nos lembra Priscilla Alderson (2005, p. 423), há que se evitar infantilizar, perceber e tratar as crianças como imaturas e “produzir provas que reforcem as ideias sobre sua incompetência. Isso pode incluir ‘falar com condescendência’, usar palavras e conceitos simples demais” ou até mesmo induzir as respostas limitando a capacidade de entendimento delas ou fazendo com que pareçam ignorantes e incapazes.

Resta evidente que realizar pesquisa com crianças, e observá-las, é um desafio permanente e em vários níveis. Num primeiro momento, uma reflexão importante a ser feita

está relacionada à aceitação da pesquisa por parte das crianças e até que ponto a aceitação é individual e verdadeira ou motivada pela escolha do grupo – visto que vem de arguição oral. Outra consideração deve ser levantada em relação a participação ativa do pesquisador nas dinâmicas e brincadeiras, uma vez que, quando há a integração, o(a) pesquisador(a) pode ser convidado(a) a brincar junto às crianças e, para tanto, precisa ser capaz de dividir com elas os significados que fazem parte dos seus mundos.

Essa dificuldade específica leva a outras reflexões: como lidar com as diferenças óbvias de tamanho e os constrangimentos decorrentes da falta de agilidade e de poder que, como adulto, o(a) pesquisador(a) deveria possuir? Como absorver a carga emocional que a observação participante e uma participação observante remonta e exige? Como atuar frente à recusa, resistência ou quando a criança vê o(a) pesquisador(a) como um(a) invasor(a) do seu espaço social e da sua privacidade?

Para Natália Fernandes (2016), é o inesperado que marca a pesquisa com crianças e será a relação que se estabelece com esse inesperado a maior contribuição do(a) pesquisador(a). Para Ferreira (2010, p. 179), a intersubjetividade construída na pesquisa é “sempre relativa, aproximada e imprecisa” e a evolução da construção social da realidade é “um processo aberto e vulnerável à ambiguidade, à incompreensão, ao conflito, à incerteza”. Mesmo assim, é esse processo incerto que fornece uma “lente para explorar o mundo social [que] facilita o pensamento lateral e uma abertura para novos modos de pensar acerca da adultez e da infância”.

Corsaro (2005) também teoriza sobre a observação participante para a qual recomenda: a) buscar realizar uma pesquisa com a crianças e não sobre elas, dando abertura maior em relação às suas contribuições diretas; b) conhecer as crianças pelo nome e aprender sobre suas personalidades para facilitar a aceitação; c) pensar perguntas sofisticadas voltadas para o potencial de aprendizagem; d) não ser vista como figura de autoridade ou adulto de referência.

Ferreira (2010, p. 158) expõe que adultos e crianças são “seres intrinsecamente biosocioculturais em processo”, com especificidades e responsabilidades sociais diferentes entre si. Essa autora recomenda que o(a) investigador(a) seja o principal instrumento investigativo da pesquisa e faça isso sem perder de vista que, por mais que se tente amenizar diferenças, sejam físicas ou culturais, entre o(a) sujeito-pesquisador(a) e o objeto de conhecimento-crianças e compreender a “outridade” das crianças pesquisadas, “nem os adultos deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tão pouco ambos abrem mão facilmente de suas concepções e expectativas acerca do que é ser um adulto e do que é ser uma criança” (FERREIRA, 2010, p. 153). Nesse sentido, a relação deve seguir o caminho da mediação,

interação e negociação: “o rompimento com o dualismo adulto-criança é a dimensão que gera um estatuto de emancipação ao sujeito-criança” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 15), abrindo espaço para um encontro que privilegia as crianças, suas peculiaridades e protagonismos.

2.2 – Contextos e cenários da pesquisa

Considerando a abordagem microssociológica¹⁷ da pesquisa, era imprescindível encontrar uma instituição educativa que tivesse apenas turmas de Educação Infantil. O intuito era evitar que as crianças pequenas fossem influenciadas pelas crianças maiores, especialmente no horário de recreio (se houvesse), e buscar um local onde toda a organização fosse voltada para o público infantil, desde condições geográficas e arquitetônicas de banheiros, parques, espaços, passando pelas mobílias e chegando até as práticas pedagógicas (elaboração de materiais, cartazes, murais, decorações diversas). Foi escolhida uma instituição localizada próximo a capital federal, na Região Administrativa (RA) de Sobradinho-DF.

Na RA de Sobradinho existe, de acordo com o site da Secretaria de Estado de Educação, 4 (quatro) instituições educativas – da Rede Pública de ensino – que oferecem, exclusivamente, a Educação Infantil¹⁸. Todas estão localizadas na área urbana, atendem crianças da pré-escola (não havendo informações de atendimento em nível de creche) e são classificadas como Centro de Educação Infantil (CEI). Não há, portanto, Jardim de Infância e nem Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI).

Sobradinho é a quinta das 31 Regiões Administrativas (RAs) e uma das “ex-cidades satélites”¹⁹ mais antigas do DF. Está a 25,7km de distância do Congresso Nacional, ponto central de Brasília. Segundo dados do relatório da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan – (2019, p. 9), foi fundada, oficialmente, em 13 de maio de 1960 com o objetivo de “abrigar a população que participava da implantação da capital do país e de ampliar a produção agrícola do DF”. Eram, aproximadamente, 8.000 pessoas. A origem do nome da cidade faz referência a um sobrado que servia como posto de contagem para controlar o

¹⁷ Ressalta-se que mesmo optando por uma abordagem microssociológica, onde houve participação de um pequeno número de atores sociais e primou-se pela observação da interação face a face, a presente pesquisa não descarta a necessária conexão dos níveis micro e macrosociais para reflexões e explicações das complexidades que permeiam o mundo social.

¹⁸ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/cre-sobradinho-2/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

¹⁹ O uso da expressão “satélite” teve a utilização proibida pelo então governador Cristovam Buarque, por meio do Decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998. O documento considerava que as aglomerações urbanas do DF já haviam assumido características de cidades com independência social, econômica e cultural do Plano Piloto.

transporte de ouro no século XVIII e a um riacho que cortava a fazenda na qual ficava esse posto.

A Codeplan é a empresa responsável tanto por produzir quanto por publicizar as informações provenientes dos estudos e análises nas mais variadas áreas (econômicas, sociais, demográficas, cartográficas, ambientais, entre outras)²⁰. Essa Companhia de Planejamento realiza, a cada dois anos, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) com o intuito de caracterizar as RAs do DF.

De acordo a última PDAD, realizada em 2018, 68.000 habitantes vivem na região, predominantemente na zona urbana. A maioria dessas pessoas é do sexo feminino e de etnia branca. Três quartos da população estudam na própria cidade e mais da metade em instituições públicas. Entre os moradores, é de quase 100% o nível de alfabetização. Os serviços de saneamento básico, água e luz também alcançam a quase totalidade da população. A maioria das pessoas ocupadas trabalham no setor de serviços e a distribuição do rendimento familiar está entre 2 a 5 salários mínimos. Há uma parcela, composta por 33,2% da população entre 18 e 29 anos, que nem estuda e nem trabalha. Seriam “os chamados “nem-nem” (Codeplan, 2019, p. 23). Na RA, não há metrô ou trem. Em relação à segurança, mais da metade da população afirma que há policiamento regular e, no que concerne à capacidade de consumo, o relatório observa que em 51,4% das residências há serviço de TV por assinatura e 72,9% das pessoas entrevistadas para composição da pesquisa afirmaram possuir um automóvel. Em relação à acessibilidade, 54,1% tinham notebook/laptop e 77,8% informaram que tinham acesso à internet através de rede de banda larga. Esse último dado é importante, pois durante a pandemia da covid-19 esses recursos foram largamente demandados e, de acordo com a pesquisa, pouco mais da metade das pessoas tinham acesso a notebooks.

Utilizando os dados da PDAD, foi possível elaborar a tabela abaixo. Reitera-se que esses dados são da última pesquisa feita pela Codeplan – realizada em 2018 e publicizada em 2019.

Tabela 2: Dados da população de Sobradinho (continua)

Características gerais	Números e porcentagens
População total	67.537 pessoas
População urbana	60.077 pessoas
Sexo	53,3% feminino; 46,7% masculino

²⁰ Para mais informações, consulte www.codeplan.df.gov.br. Acesso em: 29 out. 2022.

Tabela 2: Dados da população de Sobradinho (continuação)

Organização dentro dos domicílios	arranjo “monoparental feminino” seguido do “casal com dois filhos”
Raça/cor da pele	45% brancos; 44,6% pardos
Acesso à educação	
Local de estudo	75,1% estudavam na própria RA 51,6% em escolas públicas
Alfabetização	98% dos moradores declararam saber ler e escrever
Frequência escolar por faixa etária	93,3% das crianças com 4 e 5 anos frequentam uma instituição educativa
Distribuição da escolaridade da população com mais de 25 anos	Nível médio: 33,9% Nível superior: 33,6%
Acesso ao trabalho	
Ocupadas	47,9% das pessoas maiores de 14 anos
Não estudava e nem trabalhava	33,2%, ou seja, 3.804 jovens de 18 a 29 anos
Remuneração de trabalho principal	R\$3.265,32 (valor médio)
Renda domiciliar estimada	R\$5.902,80
Saneamento	
Água potável da Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (CAESB)	94,6% dos domicílios
Energia elétrica	99,8%
Esgotamento da CAESB	83,7%
Recolhimento de lixo	99,3% afirmaram ter coleta direta

Fonte: Codeplan, 2019 (tabela organizada pela autora)

Em resumo, o local onde a instituição educativa está situada possui boa infraestrutura, com iluminação pública, distribuição de água potável, coleta de esgoto e lixo e transporte público. Grande parte da população estuda no local. Além disso, a cidade é arborizada, possui postos de saúde, Unidade de Pronto Atendimento e hospital público. Também existe um Centro Olímpico, Ginásio de Esportes e quadras esportivas espalhadas pelas quadras. Há um parque público – Parque dos Jequitibás. Diversos estabelecimentos comerciais atendem aos moradores da região: supermercados, farmácias, padarias, clínicas, lanchonetes, entre vários outros.

2.2.1 – Sobre a instituição educativa

A instituição educativa *locus* da pesquisa funcionava nos dois turnos. O prédio era novo, pintado, por dentro e por fora, com cores alegres e vibrantes. Nos muros, haviam desenhos remontando ao universo infantil e ao mundo das crianças – ao menos de algumas delas. Os espaços eram amplos e bem cuidados. Havia, tanto na parte de dentro quanto nos espaços em volta da instituição, muitas árvores e gramados.

Percebia-se na entrada, desde os primeiros dias do ano letivo, bastante interesse das crianças em permanecer na instituição e participar das atividades. A maioria despedia-se das famílias e, de forma autônoma, sentavam na linha cuja a cor identificava sua turma. Eram raros momentos de choro relacionado ao desejo de não ficar na instituição.

Figura 3: Identificação das 8 turmas



Fonte: CEI/2022 – acervo da pesquisadora

O Centro de Educação Infantil em questão foi escolhido por quatro motivos: 1) devido à sua localização geográfica dentro de Sobradinho; 2) por ser uma instituição que atendia exclusivamente crianças da Educação Infantil; 3) por ter como instituição sequencial uma Escola Classe que encaminha as crianças para o Centro de Ensino Fundamental no qual a pesquisadora atua como Orientadora Educacional (o que futuramente possibilitaria contato com essas mesmas crianças e continuidade da pesquisa – alimentando, assim, o objetivo de seguir com os estudos em nível de doutorado, realizando uma pesquisa longitudinal); e 4) foi feito um levantamento, junto à coordenação intermediária da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Sobradinho, de instituições que tivessem uma equipe que realizasse projetos pedagógicos inovadores e que fossem referência na região. Nesse levantamento, o nome da

instituição foi mencionado. Cabe explicar que a CRE é um setor que faz parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e é responsável pela atuação diretamente com as demandas do dia a dia das escolas.

Por situar-se em uma das entradas/saídas de Sobradinho, além de atender as crianças de áreas mais centrais da cidade, a instituição educativa também recebia crianças de áreas mais periféricas, até mesmo de uma ex-ocupação que havia sido regularizada em 2011 e ainda reunia muitos dos problemas sociais que caracterizam áreas de invasão: vulnerabilidade social, ausência de infraestrutura e saneamento básico e violência urbana.

A primeira visita à instituição foi realizada em 5 de outubro de 2021 a fim pedir autorização da equipe gestora para realização da pesquisa. Já nesse dia, os cartazes expostos nas paredes chamavam a atenção. Mesmo sem aprofundar no planejamento das professoras, percebia-se que se tratava de uma atividade voltada para o mês da criança. Nomes ou fotos estavam destacados em grandes cartazes e na frente deles o sonho de cada uma das 39 crianças. Dessas, 23 eram meninos. Os sonhos dos meninos eram os seguintes: 9 ser super-heróis e outros 3 ser ninja, tubarão ou o Mickey, 4 ser jogador de futebol, 2 sonhavam com área de informática (*gamer* ou *youtuber*), 1 ser policial, 1 cientista, 1 rei, 1 motorista de caminhão e 1 queria dirigir um carro de corrida. As fotografias foram compiladas, formando a imagem abaixo.

Figura 4: Mural dos Sonhos 2021



Fonte: Mural no CEI/2021 – montagem criada pela pesquisadora

Algumas reflexões acerca das masculinidades que permeiam o universo dos meninos começaram a ser feitas já nesse momento: a maioria deles queria ser super-herói – o Homem-Aranha foi o mais citado; os sonhos dos meninos envolviam atividades que remetem a força e poder: ser rei, ser policial, ser ninja. Ter contato com essa atividade e com os sonhos daquelas crianças, mesmo que não se tratasse de uma construção da turma que seria observada, foi ao encontro dos interesses que buscava na pesquisa: achar crianças que expressassem livremente sua capacidade inventiva. Desde esse momento, foi possível perceber construções, movimentos e perspectivas sobre gênero e a problematização teve início – antes mesmo de começar a pesquisa.

Em 3 de março de 2022, ocorreu o retorno à Instituição. Em conversa informal com a coordenadora, fui logo avisada de que ali estavam atentos às questões de gênero: já não havia separação de meninos e meninas nas filas, os banheiros não traziam cores rosa ou azul e não havia direcionamento nas brincadeiras ou brinquedos. Essa mesma coordenadora me apresentou alguns dos espaços: salas que eram identificadas por cores, pátio interno onde aconteciam as interações coletivas, lavatório e banheiros identificados no lado de fora com quadro de um menino em um e de uma menina em outro, um espaço chamado “Quintal” – que abrangia toda a área externa ao prédio da instituição, outro pátio chamado “Reino Encantado”, sala de leitura, espaço da equipe da cozinha e depósito.

Em posterior observação detalhada dos espaços, constatou-se que os banheiros eram identificados da seguinte forma: o dos meninos trazia na parede externa um quadro de fundo azul. Em cima de um montinho de grama verde estava pintado um menino que usava macacão vermelho, camiseta amarela, tênis azul claro e boné em tons de azul e vermelho. Na mão, segurava uma bola. Dentro do banheiro, predominavam azulejos na cor branca com duas fileiras de detalhes amarelos. Em cada uma das portas internas havia uma imagem do Mickey colada. O banheiro das meninas era identificado com um quadro de fundo rosa. Na pintura, uma menina de cabelos muito compridos usava saia azul com babados vermelhos, blusa alaranjada com babados azuis e um desenho de coração no centro, meia-calça colorida e sapato rosa. Foi pintada sobre um montinho de grama verde. Ao seu lado, foi desenhada uma grande flor amarela. Dentro do banheiro predominava a cor branca e azulejos com detalhes vermelhos. Colado nas paredes, desenhos da Minnie. Chama a atenção as marcas de gênero presentes nas imagens: a bola na mão do menino, a predominância da cor azul no quadro; o coração e a flor no lado das meninas.

Figura 5: Banheiros feminino e masculino



Fonte: CEI/2022 – acervo da pesquisadora

O “Quintal” era bastante amplo, ficava a céu aberto e incorporava o estacionamento, um gramado com algumas árvores, réplicas em tamanho aumentado de um avião e de um trator feitos de ferro (em ambos, as crianças podiam entrar, sentar e fantasiar pilotar), mesas feitas de concreto da altura das crianças, pneus coloridos simulando paredes de escalada. Essa área era cercada com grades.

O “Reino Encantado” era um espaço coberto e amplo. Nele, era feita a recepção/entrada, a primeira fila do dia e por lá era feita a saída/liberação das crianças. Certa ocasião, uma das funcionárias responsável pela limpeza esteve presente no momento da entrada: “Tia Mirna recebia as crianças no Reino. Sempre que uma chegava ela dizia: ‘chegou uma princesa’ caso fosse uma menina ou ‘chegou um príncipe’, caso fosse um menino” (Diário de Campo, 27/04/2022). Esse registro de elogios apresenta a concepção que alguns adultos da instituição tinham sobre gênero. Nesse espaço, um conjunto de elementos, cores e formas disputavam a visão e interesse. Alguns pareciam sexistas, como uma “carruagem” – com uma identificação “príncipe e princesa” escrita com letras douradas, espelho e a penteadeira cor de rosa. Havia também brinquedos diversos, pula-pula, piscina de bolinhas, velotróis, carrinhos de boneca e de compras, uma arara com fantasias, casinha de madeira, armário, fogão. A coordenadora, quando apresentou a instituição, informou que havia esmaltes, batons e maquiagens ali, mas que foram retirados do espaço, pois, segundo ela, crianças não têm que brincar com essas coisas que as “adultizam” (Diário de Campo, 03/03/2022). No Reino, também ficava a mesa de vigilantes, sendo uma espécie de portaria – que dava acesso, ainda, para a secretaria e uma

central de comando – pois de lá era feito o monitoramento das câmeras que se espalhavam por vários pontos da instituição.

Figura 6: Identificação da penteadeira e da carruagem



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na portaria, observei que revezavam duas funcionárias mulheres e dois homens (eram vigilantes). Professoras, diretora, vice-diretora, secretária, orientadora educacional e coordenadoras eram do sexo feminino, havia um único professor, que atuava na Classe Especial. As merendeiras, assim como as responsáveis pela conservação e limpeza – prestada por equipe terceirizada, eram majoritariamente mulheres, sendo pelo menos 4 mulheres atuando nesses serviços. No turno vespertino, contei 5 Educadores Sociais Voluntários²¹, sendo que dois deles eram do sexo masculino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição considerado nessa pesquisa havia sido publicizado no ano de 2021. Entre as informações deixadas em sua proposta pedagógica, havia referência ao protagonismo infantil, tendo em vista a participação ativa das crianças com destaque para o pensamento livre e criativo como princípio epistemológico, que era considerado um pilar de sustentação da proposta.

De acordo com o PPP, nessa instituição havia 265 crianças matriculadas nas turmas de 1º e 2º período nos turnos matutino e vespertino. Existiam 8 salas, totalizando 16 turmas, sendo 12 de classes inclusivas e 4 de classes especiais. As salas eram identificadas por cores e, de acordo com o PPP, cada uma tinha uma casa de bonecas com móveis, alfabeto móvel e brinquedos variados. Havia também TV – que durante a observação foi ligada por duas vezes.

²¹ Os Educadores Sociais Voluntários (ESV), de acordo com a Portaria nº 63, de 27 de janeiro de 2022, auxiliam os estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) no exercício das atividades diárias no que tange à alimentação, locomoção e higienização. Não há pré-requisitos para o desenvolvimento das atribuições, não há vínculo empregatício com a Administração Pública e a remuneração é de R\$ 30,00 por dia para cobrir despesas com alimentação e transporte em uma jornada de 8 horas de trabalho de natureza voluntária. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/58600d26fdc9480db0fc8cd4c6c64361/see_prt_63_2022.html. Acesso em: 22 mar. 2022

Ainda de acordo com o PPP, havia um pátio coberto denominado “Reino dos Brinquedos” (que no corpo dessa pesquisa foi chamado de Reino Encantado por assim ter sido apresentado pela coordenadora e também por ser dessa forma que as professoras e as crianças se referiam a ele), um espaço não coberto, conhecido como “Quintal”, onde eram realizadas atividades pedagógicas direcionadas, um parque infantil de areia não coberto com escorregador, balanços, gangorra, casinha e outros brinquedos e uma piscina que, no início da observação, estava desativada em razão da pandemia e suas restrições e, no fim do semestre, estava ainda desativada, devido às condições climáticas (frio e seco) que levavam as crianças a se apresentarem com insistentes sintomas de gripes e resfriados: nariz escorrendo, tosses e espirros.

Segundo o levantamento socioeconômico respondido por 67% da comunidade escolar, as mães eram as principais responsáveis pelas crianças (63,1%) e, entre elas, quase a metade (48,8%) tinha mais de 36 anos. Pouco mais da metade (51,8%) vivia em casa própria e com famílias compostas por 2 a 5 pessoas; 35,1% das famílias relataram possuir formação em nível superior, 22% concluíram o Ensino Médio e 17,3% tinham especialização. A maior faixa de renda era entre 3 a 5 salários mínimos (28%) e 76,2% não recebiam auxílio do governo (nem bolsa família e nem auxílio emergencial).

Na missão da instituição, havia referência à valorização do outro no que diz respeito às diferenças de etnia, gênero, religião, orientação sexual, necessidades especiais e outras. O objetivo geral era assegurar atividades curriculares estimuladoras, proporcionando condições adequadas para o bem-estar e desenvolvimento num ambiente humanizado e prazeroso. E dentre os objetivos específicos, destacou-se o que falava em “oferecer oportunidades variadas para a constituição da identidade, autonomia, ampliação de conhecimentos e para a integração e socialização na família, escola e sociedade” (PPP, 2021, p. 40).

2.2.2 – Impactos deixados pela pandemia

A pandemia da covid-19 trouxe uma série de mudanças e dificuldades para as populações. As perdas humanas foram da ordem dos milhões e os reflexos desse momento histórico singular certamente serão sentidos ao longo dos próximos anos. A educação foi impactada de forma direta com a suspensão das atividades escolares em diversos estados do Brasil.

De acordo com o relatório **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil**, da Fundação ABRINQ (2021, p. 40), “Um reflexo adicional da suspensão das aulas e atividades

escolares presenciais, em 2020, foi a inédita queda, desde o início da série histórica, em 2005, da proporção de matrículas em creches no Brasil”. Também não é possível afirmar que, para as que estavam matriculadas, houve qualidade no oferecimento do ensino ou alcance de resultados positivos das propostas pedagógicas pensadas. O problema atingiu a todos.

O relatório **Impactos Primários e Secundários da covid-19 em Crianças e Adolescentes – 3ª rodada**, elaborado pelo UNICEF, em julho de 2021, trouxe diversas informações sobre o cenário deixado pela crise que assolou o mundo a partir do ano de 2020. No âmbito do Brasil, de acordo com esse documento, além dos impactos diretamente na saúde das crianças e adolescentes, a pandemia acarretou mudanças e implicações em diversos setores. Elencamos algumas delas:

- Aumento da incidência de transtornos mentais. Entre os mais citados, destacam-se: mudança de humor e irritabilidade, alterações do sono, diminuição do interesse nas atividades rotineiras, preocupação exagerada com o futuro, agitação, tristeza ou choro fácil.
- Diminuição da renda familiar. Do total, 32% afirmaram que a renda diminuiu pela metade, com maior impacto entre a pessoas que se declararam pretas ou pardas.
- Mudança em relação à segurança alimentar. Foi observado aumento de consumo de alimentos não saudáveis (alimentos industrializados e refrigerantes). Também foi apontado que 8 milhões de pessoas que residiam com crianças e adolescentes ficaram sem dinheiro para comprar comida, representando 13% desse público.
- Problema de acesso à educação oferecida de forma remota. Um terço dos entrevistados apontaram que as crianças ou adolescentes que residiam com eles estavam com dificuldade de acesso à internet ou baixa qualidade da conexão e sem conseguir realizar as atividades.
- Insegurança e incidência de violências. Um a cada cinco moradores (1 milhão de pessoas aproximadamente) relataram que, às vezes, ou sempre, repreendiam as crianças com palmadas ou puxões de orelhas quando elas se comportavam mal. Também foi verificado aumento de situações de violência dentro de casa, aumento do consumo de substâncias como álcool, medicamentos e tabaco e aumento da violência contra a mulher. De acordo com a pesquisa, 22% das pessoas afirmaram a ocorrência de mais momentos de tensão e discussão nos domicílios e, segundo um quarto dos brasileiros, os casos de violência contra

mulheres e meninas aumentaram muito no bairro em que viviam. Além disso, menos de um terço das pessoas afirmaram que pediram ajuda para alguém ou para alguma entidade a fim de resolver a situação.

Esses dados são apenas um pequeno reflexo das dificuldades advindas com a crise socio-sanitária no Brasil.

Ainda de acordo com relatório da UNICEF, um quarto dos entrevistados relatou que a necessidade das crianças ou adolescentes de se dedicarem a atividades de apoio à família (cuidar da casa, trabalhar ou cuidar de outras pessoas) os impediam de estudar.

O estudo apontou, ainda, que o Brasil foi um dos países que ficou mais tempo com as escolas fechadas, o que impactou na educação e na nutrição das crianças. Em países com mais vulnerabilidade social e pobreza, a situação foi ainda pior.

Em janeiro de 2022, o Instituto Butantan²² estimava que 1.449 crianças, entre 0 e 11 anos, haviam morrido em decorrência de complicações causadas pelo vírus SARS-CoV-2 no Brasil. O mesmo Instituto alertava que a covid-19 era a segunda maior causa de morte de crianças entre 5 e 11 anos no país. No início da pandemia, falava-se que o vírus não era mortal para as crianças, mas era sabido que elas transmitiam a doença para outras pessoas. Pensando, provavelmente, na contenção da transmissão, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), seguindo determinação do GDF e da Secretaria de Saúde, suspendeu as atividades presenciais em 11 de março de 2020 para toda comunidade e antecipou o período de recesso escolar.

Apenas 15 dias não foram suficientes para que os órgãos de saúde resolvessem a crise advinda das altas taxas de contaminação e, assim, terminado o recesso, os profissionais da educação passaram a realizar formações, capacitações e reuniões, e as crianças foram colocadas em uma espécie de “férias”.

A situação perdurou até 22 de junho de 2020 quando as atividades institucionais e escolares retornaram de modo remoto – através da plataforma Google Sala de Aula²³ ou por meio de material impresso – que eram retirados pelas famílias nas instituições e escolas. Os professores ficaram responsáveis por providenciar seus próprios equipamentos tecnológicos, internet de boa qualidade, adaptar suas aulas e atividades e realizá-las de modo virtual. Posteriormente, o calendário escolar foi modificado. E, para cumprir os dias letivos

²² Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/covid-19-e-a-segunda-causa-de-morte-em-criancas--veja-o-infografico-e-entenda-a-importancia-da-vacinacao>. Acesso em: 27 mar. 2022.

²³ O Google Sala de Aula é uma plataforma central de ensino e aprendizagem. É uma ferramenta segura e fácil de usar que ajuda os educadores a gerenciar, medir e enriquecer a experiência de aprendizagem. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/classroom. Acesso em: 16 abr. 2022.

estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (Lei nº 9394/96), foram realizadas aulas virtuais nos sábados e o ano escolar de 2020 se estendeu até janeiro de 2021.

O ano letivo de 2021 iniciou-se ainda de forma remota. As atividades presenciais só foram retomadas em 2 de agosto de 2021, quase 18 meses após o início da crise, e de forma híbrida: metade da turma ia à instituição educativa presencialmente uma semana e a outra metade permanecia realizando as atividades de forma remota. Havendo a troca da turma na semana seguinte.

A situação se “normalizou” no ano letivo de 2022, que iniciou de forma 100% presencial. Uma das grandes justificativas foi a vacinação da população. No início do primeiro semestre de 2022, os e as estudantes maiores de 12 anos já haviam tomado, ao menos, a primeira dose da vacina. No fim desse mesmo semestre, apenas as crianças abaixo de 5 anos ainda não haviam sido imunizadas.

Os impactos deixados pela pandemia na instituição educativa investigada eram enormes e as mudanças eram evidentes: uso de máscaras era incentivado (apesar de não ser obrigatório em crianças), álcool era aplicado nas mãos das crianças e nas mesas, bebedouros foram desativados, assim como o espaço da piscina, o contato físico através de abraços era desestimulado, orientando-se o toque com cotovelos ou mãos fechadas, os utensílios da cantina foram trocados, o uso de agendas para comunicação com os pais e mães – comum nas pré-escolas – foi abolido, afastamentos para tratamentos de saúde (inclusive da pesquisadora que, por duas vezes, testou positivo para o vírus SARS-CoV-2, tendo de se afastar das observações), atestados médicos e faltas eram constantes.

Os desafios eram inúmeros. A máscara, equipamento de proteção individual que se popularizou com a crise, dificultava a compreensão das falas, aumentava a sensação de calor e ainda impossibilitava o acesso à maioria das expressões faciais das crianças. Além disso, elas eram retiradas com frequência e, ao longo da tarde, ficavam sujas e molhadas. Máscaras caíam no chão, havia troca entre as crianças e era comum ouvir a professora questionar: “– Gente, de quem é essa máscara que tava no chão?” (Diário de Campo, 08/03/2022). O horário do lanche era especialmente desafiador: pratos e talheres de plástico foram substituídos por pratos de vidro e talheres de metal. Constantemente ouvia-se barulho de vidro sendo quebrado ao passo que alguém da direção ou uma das funcionárias da limpeza gritava: “— Ixi, lá se vai mais um prato!” (Diário de Campo, 17/03/2022).

Outra situação observada foram as sucessivas faltas das crianças. A turma era formada por 15 crianças, mas a frequência era reduzida tendo sido comum encontrar apenas 7 ou 8 crianças na sala. A justificativa dada pelas famílias, por meio do aplicativo de mensagens

WhatsApp, era que o filho ou filha estava com sintomas gripais e febre. Muitas vezes, as faltas duravam vários dias ou até semanas (Diário de Campo, 30/05/2022).

Na observação de 27 de abril, percebeu-se mudanças em relação às restrições impostas pela pandemia. O uso da piscina havia sido liberado. Já não se via todas as crianças usando máscaras. Pelos corredores, funcionários exibiam os narizes, alguns mantendo a máscara apenas na boca. Muitos dos pais, mães ou responsáveis, ao levar as crianças, já não usavam mais essa proteção. Cabe expor que o uso de máscara em ambientes fechados havia deixado de ser obrigatório pelo Decreto nº 43.072²⁴, assinado pelo governador do DF em 10 de março de 2022. De acordo com esse instrumento normativo, estudantes e pais, mães ou responsáveis teriam a prerrogativa de decidir se usariam ou não a máscara, a escola não mais a exigiria. Entretanto, entre os profissionais da educação, pela Lei Distrital nº 6.559/20²⁵, a obrigatoriedade ainda foi mantida.

Em maio de 2022, a situação voltou a ficar delicada. A taxa de transmissão da covid-19 apresentou-se alta durante todo o mês, chegando a 1,5, que significa que cada 100 infectados transmitiam a doença para 150²⁶ pessoas. No dia 27 desse mês, o DF chegou a apresentar 1.450 novos casos conhecidos da doença. Uma testagem em massa aumentaria sobremaneira essa cifra, entretanto, nos postos de saúde da rede pública, não haviam testes disponíveis para toda a população. A própria professora regente da turma chegou a informar que esteve em um posto de saúde buscando realizar o teste e que o atendimento só era realizado através da distribuição de senhas – apenas 15 delas haviam sido entregues na manhã do dia 30 de maio. Ela mesma só havia conseguido fazer o teste porque desde antes das 6 horas da manhã (mais de uma hora antes da abertura) já aguardava no posto (Diário de Campo, 30/05/2022). Além dos casos de covid-19, jornais da capital²⁷ noticiaram surto de dengue, informando um aumento de 531,6% no número de infectados pela doença. Junto à dengue, o DF enfrentou o dia mais frio da história.

24

Disponível

em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/13ceb02d59554a5596cf88e0450a62e5/Decreto_43072_10_03_2022.html.

Acesso em: 29 abr. 2022.

25

Disponível

em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d995c84cb76b46eea036db438f6aaa10/Lei_6559_23_04_2020.html.

Acesso em: 28 maio 2022.

²⁶ Notícia veiculada pelo Correio Braziliense de 3 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/06/5012801-covid-19-transmissao-tem-nova-queda-mas-segue-acima-de-1-no-df.html>. Acesso em: 7 jun. 2022.

²⁷ Disponível em: g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/09/dengue-df-registra-35-mil-casos-provaveis-de-dengue-em-2022.ghtml. Acesso em: 30 maio 2022. Sobre o frio intenso, disponível em: g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/20/apos-dia-mais-frio-da-historia-df-registra-minima-de-4oc-nesta-sexta-feira.ghtml. Acesso em: 30 maio 2022.

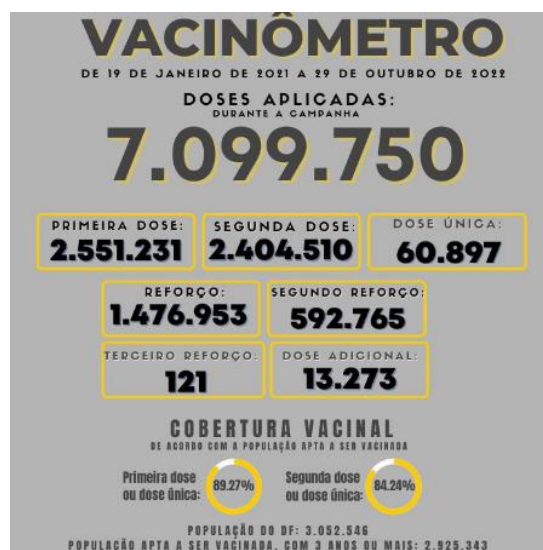
Os termômetros marcaram 3,2° durante a madrugada. O que contribuiu para o aparecimento de sintomas gripais na população.

Em 2 de junho, os jornais noticiaram lotação nas UTIs pediátricas da capital²⁸. As crianças de até 5 anos eram o único grupo não vacinado. O reflexo era evidente. A situação chegou a tal ponto que se cogitou, em grupos de pais e mães, fechar as escolas novamente e retornar para o sistema híbrido. Algumas escolas particulares adotaram a medida. Entre os adultos e adolescentes, apesar da alta taxa de contaminação, os casos onde havia necessidade de internação eram raros. Talvez por isso, o governo não tenha adotado novo *lockdown*, palavra popularizada no país desde o início da pandemia e que significa “confinamento”.

Na última visita à instituição, ocorrida em 21 de outubro, foi observado que não havia mais uso de máscaras. Da portaria até a direção, nenhum profissional foi visto utilizando o equipamento. Havia, nessa época, aparente calma relacionada à doença. Embora os índices de contaminação se mantivessem elevados, as mortes eram cada vez mais raras. Acrescenta-se a essa calma, a aprovação, em 16 de setembro, da vacinação em crianças de 6 meses e 4 anos de idade²⁹. O vacinômetro (ferramenta disponibilizada no site da Secretaria de Saúde do DF) exibia, em 29 de outubro de 2022, a informação de que 89,27% da população estava imunizada com uma dose ou dose única.

Reproduzimos a imagem do vacinômetro:

Figura 7: Vacinômetro



Fonte: Secretaria de Saúde – GDF (acesso em 29 de outubro de 2022)

²⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/06/02/covid-19-taxa-de-ocupacao-nas-utis-pediatricas-chega-a-100percent-e-df-registra-quase-3-mil-novos-casos.ghtml>. Acesso em: 3 de jun. 2022.

²⁹ Notícia “Covid-19: Anvisa aprova vacina da Pfizer para crianças entre 6 meses e 4 anos”. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2022>. Acesso em: 29 out. 2022.

2.3 – A entrada no campo

Buscando respostas para as inquietações expostas na introdução, esperando aprofundar significados e pensamentos e com o intuito de observar as práticas sociais das crianças e documentar ações generificadas, ou não, segregadoras ou inclusivas e aspectos das masculinidades que não se evidenciam numa observação rasa, iniciei, em 2021, o curso de Mestrado Profissional em Educação e, ainda no fim do ano pandêmico, comecei os preparativos para o trabalho de campo, abrindo um processo no Comitê de Ética (pela Plataforma Brasil).

Essa etapa demorou, aproximadamente, dois meses e esteve dividida entre visitas à instituição educativa para conversa com a coordenação, vice-direção e orientação educacional, assinaturas de documentos, explicações do projeto, elaboração de termos (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 1) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – Anexo 2), cartas, autorizações e diversas revisões e explicações ao comitê. Finalmente, em fevereiro de 2022, recebi a aprovação por parte do Comitê de Ética³⁰ e a liberação para início do trabalho de campo.

Contempladas as questões burocráticas, a pesquisa de campo, realizada através de observação participante, teve início. As idas à instituição se deram entre os meses de março e outubro de 2022, mas não de forma regular – dadas as dificuldades causadas pela pandemia expostas no item anterior.

Conforme já mencionado, a turma observada era formada por 15 crianças, 10 meninos e 5 meninas, de 4/5 anos de idade, matriculadas no 1º período da Educação Infantil. Acompanhavam as crianças uma professora e uma educadora social voluntária. A professora tinha idade entre 40 e 45 anos. Em conversa informal, relatou ser sua primeira experiência com a Educação Infantil. Era formada em pedagogia e, como atuava em regime de contratação temporária, não havia possibilidade de escolha da turma com a qual trabalharia. Comentava, constantemente, sobre a diferença entre as crianças do CEI e as de Escolas Classes, externalizando a dificuldade que sentia em atuar com crianças menores e a vontade de estar com um público que tinha mais autonomia, organização e menos agitação. Certa ocasião, falou, ainda informalmente, sobre a complexidade que era, para ela, lidar com a temática gênero, refletindo sobre como era difícil mediar situações nas quais meninos apresentavam interesses em objetos, cores, fantasias ou brinquedos socialmente considerados pertencentes ao universo feminino (Diário de Campo, 31/05/2022) e, por essa condição de desconhecimento, havia se

³⁰ Parecer nº 5.260.108, de 23 de fevereiro de 2022. Disponível nos anexos.

interessado pela pesquisa, abrindo a oportunidade para a realização do estudo com sua turma. A educadora social era mais velha (entre 50 e 55 anos). Havia sido contratada para acompanhar uma criança autista.

Desde o início da entrada em campo, foi dada especial atenção para a elaboração e assinatura dos termos de consentimento e assentimento livres e esclarecidos, pois esses instrumentos apontam para a dimensão ética da pesquisa com crianças e suas particularidades, tensões e dilemas e “ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas” (ALDERSON, 2005, p. 423). Essa etapa demorou mais do que o planejado no cronograma. A falta de agenda (recurso popular de comunicação com as famílias largamente usado antes da pandemia) dificultava a comunicação com os responsáveis. As crianças demoraram para trazer, assinados, os termos de consentimento e foi necessário, inclusive, o reenvio para mais da metade das crianças da turma (Diário de Campo, 03/06/2022). A maioria das assinaturas foi conseguida, apenas, na reunião de pais e responsáveis, que ocorreu em um sábado, no último dia do primeiro semestre letivo, após conversa individual com cada família presente (Diário de Campo, 09/07/2022).

O termo de assentimento das crianças em participar da pesquisa foi explanado no coletivo e também em conversas individuais. Acerca dessa temática, Altino Filho e Maria Carmem Barbosa (2010, p. 25) refletem: “se buscarmos construir procedimentos de pesquisa que atribuam às crianças a condição de sujeitos sociais, não seriam elas as primeiras pessoas a serem consultadas para a realização das pesquisas?”. Optou-se por deixar cada criança colar a letra inicial do nome no espaço da assinatura (Anexo 3). Algumas preferiram escrever também o nome (Diário de Campo, 03/06/2022).

Ferreira (2010, p. 165) afirma que é recente, ao menos nas Ciências Sociais, a prática do assentimento informado das crianças para a observabilidade metodológica de seus espaços, porém, mesmo que elas tenham “um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa”, enquanto atores sociais, elas têm poder de decisão, voto e veto. Pensando nisso, nas primeiras observações, era questionado, ao chegar na sala, se havia, por parte das crianças, autorização para a minha observação.

As observações de campo foram realizadas ao longo dos meses de março a julho e finalizadas em outubro. O planejamento previa duas ou três visitas por semana.

O primeiro contato com as crianças ocorreu dia 8 de março de 2022. Imaginei que uma complexidade de acontecimentos permearia esse momento. Foi exatamente assim. E nem toda a teoria foi suficiente para que eu não me sentisse perdida, inquieta, insegura e, por vezes, angustiada. A professora me recebeu em um tom de parceria, mas demonstrou estar preocupada

com minha presença, em especial quando fazia comentários relacionados ao que considerava indisciplina por parte das crianças: levantar dos lugares, falar alto, não respeitar o lugar na fila, sentar no lugar do outro, correr. Por vezes, pedia desculpas e justificava que as crianças estavam sem limites, pois vinham de um longo período em casa (Diário de Campo, 08/03/2022). Registrou-se, abaixo, parte desse contato inicial:

Como não encontrou giz para escrever a quantidade no quadro, desistiu da atividade [Quantos Somos?] e me apresentou. Iniciou assim: *“turma, vocês lembram que eu falei que viria uma pessoa observar vocês? Essa é a tia... Vocês lembram o nome dela? Tia Dani, né?! Você quer falar com eles, tia Dani?”*. Não era o que eu esperava. As crianças estavam distantes, sentadas em suas cadeiras formando seus grupos, alheias. Eu, em pé, no alto dos meus 1,77m de altura, me sentia uma girafa. E ainda usava máscara, que abafava o som da minha voz. Passei para a apresentação. Disse meu nome, que era pesquisadora e que estava muito feliz em estar com eles. Perguntei se eles sabiam o que era uma pesquisadora e uma das crianças (Bruno³¹) levantou o dedo, levantou-se e junto ao gesto já emendou: *“minha mãe é da faculdade, ela estuda ciências. Eu sei o que é uma pesquisadora... Tem os buracos negros que vão sugando tudo que tem em volta deles e depois explode”*. Antes que eu pudesse dizer qualquer coisa a própria professora disse que nada ia explodir e pediu que Bruno se sentasse. Na sequência, expliquei que eu queria saber quais eram as brincadeiras que eles gostavam e disse que iria à escola alguns dias ficar com eles. Falei que isso ia me ajudar na pesquisa e perguntei se eles me deixariam ficar lá. Alguns responderam que sim e antes que pudesse ouvir as colocações das crianças a professora tomou a palavra novamente: *“A gente deixa né, turma? Sim...”*, disse atropelando a fala das crianças. Agradei e me sentei. (Diário de Campo, 08/03/2022)

Com o tempo, uma cumplicidade positiva passou a fazer parte da minha relação com as crianças e talvez com a professora. Quando chegava, as crianças me abraçavam (Diário de Campo, 13/05/2022) e, durante as atividades, faziam questão de mostrar suas produções, confidenciavam “segredos”, contavam situações ocorridas nos dias em que eu não estava na sala, cantavam, mostravam brinquedos, adereços de cabelo, lanche e até machucados que adquiriam ao brincar – em casa ou na instituição. Era comum que me chamassem para fazer parte de seus grupos e me pedissem para sentar com elas. Por vezes, durante as atividades em sala, já planejavam as brincadeiras que gostariam de fazer posteriormente no parquinho. O período tornou-se leve, rico em trocas e aprendizado.

A fim de preservar a identidade das crianças, foram estabelecidos nomes fictícios para elas. Esses nomes foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora no intuito de evitar posteriores comparações ou tentativas de dedução de quem seriam as crianças. Em relação à idade, foi considerada a que tinham até o fim do primeiro semestre de 2022. Na última coluna,

³¹ Todos os nomes citados são fictícios para preservar a identidade dos(das) participantes dessa pesquisa.

destaca-se uma frase dita pela criança, constante do diário de campo. Com breve contextualização, busca-se expor o nível de compreensão, socialização e entendimento dessas crianças, tanto em questões relacionadas a gênero, quanto questões cotidianas.

Quadro 5: Identificação das crianças (continua)

Nome	Idade	Observações
Alan	4 anos	Diário de Campo de 13 de maio: Atividade do Biscoito de Letrinha. A professora fez a massa e distribuiu um pedaço para cada uma das crianças modelar a letra inicial do nome. Perguntei quem cozinhava na casa delas. Alan respondeu: <i>“Eu cozinheiro porque eu já cresci.”</i>
Ana	4 anos	Diário de Campo de 19 de maio: A professora trocou uma criança de lugar. Ana explicou: <i>“Ele me chamou de PALHAÇA. Aí eu falei pra tia e ele foi pro outro grupo. [...] Tem que respeitar todas as crianças, sabe...”</i>
Bia	4 anos	Diário de campo de 24 de junho: Bia fez um bolo de areia. Lucas destruiu com o pé e saiu correndo. Bia: <i>“Agora vou cobrir com folhas secas e esses galhos”.</i>
Bruno	4 anos	Diário de campo de 17 de março: Bruno estivera doente. Faltou por 8 dias. Ao retornar, um dos colegas o recebeu com um abraço: <i>“Não me abraça não porque se a pandemia está aí...”</i>
Daniel	4 anos	Participou de poucas interações.
Duda	4 anos	Diário de Campo de 30 de maio: Nico me mostrava um desenho que trouxera de casa. Duda: <i>“Não pode ser o sol. Ele não é azul. É amarelo.”</i>
João	5 anos	Diário de campo de 31 de maio: A criança me explicou quem era ou não era seu amigo na sala: <i>“Daniel não, ele senta onde não é”</i> (disse isso porque o colega havia sentado ao seu lado no lugar de Alan). <i>“Nico não, porque ele sempre conta pra tia”</i> (Referia-se ao colega dedurar suas ações). <i>“Ana e Duda não pode ser amiga de mim, porque são duas amigas”.</i>
Leo	5 anos	Participou de poucas interações.
Lia	5 anos	Participou de poucas interações.
Lucas	4 anos	Diário de campo de 24 de junho: As crianças brincavam que eram gatos e miavam pedindo comida. Bia me trouxe sementes que seriam os alimentos. Encheu minha mão. Lucas pegou todas e correu: <i>“É da ‘ofessora’”.</i>

Quadro 5: Identificação das crianças (continuação)

Nico	4 anos	Diário de Campo de 30 de maio: Nico mostrou um desenho que trouxera de casa. Explicou: “ <i>É a polícia, um pica-pau, uma formiga e o sol. A formiga tá perto do sol. Ela vai se queimar</i> ”.
Nilo	4 anos	Diário de campo de 19 de maio: A professora trocou Nilo de grupo, tirando-o de perto das meninas. “ <i>Eu tenho que terminar o mais rápido possível, porque elas já estão terminando. Eu tenho que terminar para voltar para lá</i> ”.
Ruan	4 anos	Diário de Campo de 13 de maio: A atividade proposta era o Biscoito de Letrinha. Perguntei para Ruan quem cozinhava na casa dele, a mãe ou o pai: “ <i>Meu pai faz arroz e feijão e bolo. Os dois fazem, mas eu não, porque eu sou criança</i> ”.
Teo	4 anos	Participou de poucas interações.
Vitória	5 anos	Participou de poucas interações.

Fonte: Diário de campo/ criado pela autora

Observando o quadro, é possível perceber a riqueza das interações que ocorriam na turma e também o conhecimento de mundo, das famílias e dos colegas que as crianças possuíam. Destaca-se a frase de Ruan – que percebe a ação de cuidado no pai e na mãe; a frase do Bruno também remete ao cuidado com o outro: ao recusar o abraço ele explicou que o fizera devido à pandemia e suas restrições; Alan sabia que para cozinhar precisava ser adulto.

As frases de Ana e Nilo foram colhidas quando as crianças realizavam uma atividade de pintura proposta pela professora. Durante essas atividades, percebia-se uma pressão trazida pela professora, que usava a ida ao Parque, Reino ou Quintal como moeda de troca para realização delas e para controle da turma: “*Vou ver quem tá falando baixinho que vai pro parque...*” (Diário de Campo, 12/04/2022); “*Vamos fazer uma fila pra ir para o parque. Deixa eu ver quem tá quieto...*” (Diário de Campo, 27/04/2022); “*Tia Teresa chegou bem próximo ao grupo e disse que elas não iriam ao parquinho se não prestassem atenção à explicação da professora*” (Diário de Campo, 30/05/2022). Falas que remontam ao controle do corpo da criança e ao adultocentrismo que o permeia.

Duda e Nico interagiam sobre o mesmo tema: o desenho trazido por Nico. Apesar da colega questionar a cor do sol, Nico pensava na sua pequena formiga se machucando com o calor. Ambas as crianças, nessa curta interação realizada sem intervenção da professora, demonstram conhecimentos sobre a natureza que as cerca.

Bia e Lucas também tentavam uma interação. A bem da verdade, não estava funcionando, visto que Lucas destruiu as brincadeiras da colega. Entretanto, os conflitos também trazem profundos aprendizados e possibilitam reflexões e construções.

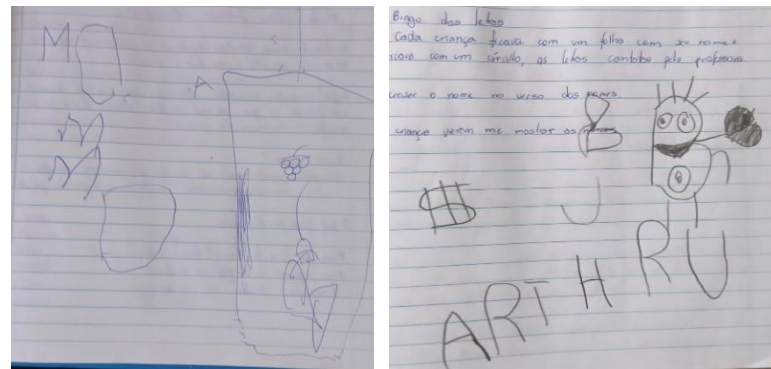
Destaco a fala de João e a leitura que fez dos colegas de sala. A criança não encontrava palavras para descrever as interações que presenciava, mas sabia exatamente o que estava acontecendo. Percebeu-se profunda sinceridade em suas falas e grande sensibilidade em observar os e as colegas: de fato, para Nico, era comum buscar o apoio da professora quando seus desejos não eram atendidos; e Ana e Duda eram tão amigas que constantemente eram separadas pela docente.

As crianças que receberam a observação “participou de poucas interações” eram pouco assíduas e algumas delas foram matriculadas no meio do semestre letivo. Junto à ausência rotineira das crianças, adiciona-se ao menos três afastamentos para tratamento de saúde por parte de professora e dois da pesquisadora que, entre os meses de abril e maio, contraiu dengue e, logo em seguida, testou positivo para covid – ficando afastada das observações por quase 20 dias.

Essas intercorrências de saúde fizeram com que o planejamento das observações, que, no início, previa a realização de 30 visitas à instituição, fosse reduzido pela metade. Cabe expor que, inicialmente, as visitas ocorreriam em dias alternados: em uma semana, seriam três idas (segunda, quarta e sexta), na semana seguinte, duas (terça e quinta).

Foram construídos dois diários de campo, sendo um físico – onde eram feitas anotações sintetizadas enquanto a pesquisadora estava na instituição, e um digital – que era alimentado imediatamente após as observações, e foi concluído com, aproximadamente, 70 páginas.

O diário de campo físico era escrito quando as crianças estavam em sala. Era, na verdade, um caderno de rascunho onde as ideias-base do que estava ocorrendo eram anotadas de forma rápida. O caderno era de cor azul e causava curiosidade nas crianças. Era comum que perguntassem o que estava escrito e pedissem para escrever. Uma delas não tinha o costume de pedir: pegava a caneta e já ia desenhando! Essa postura era severamente criticada pela professora, mas para a pesquisadora representava parceria e aceitação. Abaixo, observa-se registros fotográficos datados, respectivamente, de 31 de junho e 3 de agosto, de duas dessas interações entre crianças e pesquisadora.

Figura 8: Interação entre crianças e pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora

Nos momentos de Parque, Reino Encantado, Quintal, Piscina ou Pátio, as anotações eram realizadas em um bloco de notas diretamente no celular, dada a dificuldade para escrita no caderno e também porque as crianças chamavam para as brincadeiras, buscando a atenção para si.

Foram tiradas 50 a 60 fotos em cada uma das observações. Esse número aumentava dependendo da atividade planejada pela professora para o dia. Normalmente, atividades livres rendiam maior número de imagens. Acerca da fotografia, é importante ressaltar que ela “mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura resignificada” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22). Ao final do primeiro semestre, haviam cerca de 1000 registros fotográficos e diversas gravações – que serviram de suporte para transcrição das falas das crianças. Também foram realizadas gravações em vídeo e áudio, todas realizadas através do aparelho de celular da pesquisadora.

A intenção, ao adotar essa metodologia, era olhar para as práticas sociais das crianças sempre buscando dar visibilidade e autoria aos conteúdos produzidos e buscar apresentar o que as falas, posições corporais, acenos, expressões e movimentos expressavam, evitando uma observação superficial. Sem prescindir dos sentimentos ligados à timidez, os recursos visuais foram utilizados, uma vez que criam conexão entre as partes, permitem uma comunicação ligada ao modo de vida e expressão das crianças, além de possibilitar reorganização das agendas investigativas – quando se fizesse necessário.

De acordo com Angela Coutinho (2011, p. 224): “o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento [...]. É um corpo que desloca-se, que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se [...]. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante”. Durante todo o período de permanência na instituição foi isso que encontrei: crianças com corpos comunicantes que pulavam imitando sapinhos, que levantavam, corriam, giravam, dançavam,

gritavam... Eram crianças sendo crianças, usando a dimensão corporal para se relacionar com o mundo, cheias da natureza brincante da infância.

Como o objetivo dessa pesquisa era manter a centralidade do olhar nas manifestações das crianças, aprofundar e problematizar na realidade delas, fossem naquelas contadas por elas mesmas e as expostas em suas interações, intervenções, brincadeiras, formações e transformações, não foi destinado um espaço/tempo específico e sistematizado para conversas aprofundadas com as famílias ou outros adultos de referência. Assim, não foram realizadas entrevistas com familiares e nem com professoras ou com as e os demais profissionais da instituição. As conversas com os familiares foram realizadas via mensagens de WhatsApp (sob a mediação da professora), através de carta (para assinatura dos termos de consentimento e apresentação da pesquisa) e por meio de um único encontro durante a reunião de pais, mães ou responsáveis realizada no final do primeiro semestre (Diário de Campo, 09/07/2022). As interações com as profissionais da instituição ocorriam durante as observações, especialmente durante o horário do lanche ou durante as atividades coletivas no pátio.

A visita final foi realizada em 21 de outubro. Foi a única vez que levei uma ajudante para fazer os registros fotográficos. As crianças foram receptivas. Eu expliquei que estava finalizando a minha pesquisa e agradei pelos momentos que havia passado com elas. Expliquei que havia conseguido muitas informações sobre como elas brincavam, que elas tinham sido muito importantes para o meu trabalho e que sem elas a pesquisa não existiria. Entreguei-lhes a “medalha de criança pesquisadora”, com o propósito de que elas percebessem a centralidade da participação delas na pesquisa e, para isso, coloquei, individualmente, uma medalha em cada criança, agradecendo pelos momentos de troca que vivemos.

Embora as crianças tivessem sido receptivas e amorosas, percebi que estavam diferentes, comedidas, caladas, quietas. Na saída, sentadas nos seus lugares, me mandaram beijos. Uma delas falou: “*Tia, depois você volta, tá?!?*”. Fiz que sim com a cabeça e saí.

Figura 9: Despedida



Fonte: Acervo da pesquisadora

2.4 – Registros e análises

O que dizem as “vozes” infantis sobre as práticas sociais, gênero, masculinidades e sobre o que é ser um menino? Quais concepções de gênero as crianças trazem e quais são apresentadas para elas? Como os meninos vêm, vivem e representam o masculino? Em quais práticas sociais se engajam para dizer que são meninos? Quais dinâmicas institucionais interferem nas relações de gênero e na sua construção na Educação Infantil? Esse capítulo visa refletir sobre essas questões, sem prescindir do fato de que o uso das vozes das crianças deve considerar os contextos culturais em que foram produzidos, evitando deturpações e moldes, caso contrário elas serão mascaradas e sobrepostas pelo conhecimento do adulto e não da própria criança. Intentando-se esse objetivo, apresentam-se relatos e análises das interações com as crianças.

A inclusão de registros fotográficos, realizados pela própria pesquisadora – excetuando-se o último contato (Diário de Campo, 21/10/2022), busca aproximar o(a) leitor(a) da representação da realidade. Nem sempre foi possível fazer esses registros, especialmente com qualidade visual, visto que as crianças eram rápidas em suas interações e ações, mas havia uma convivência para seu uso. Não era raro as crianças pedirem para ser fotografadas ou quererem, elas mesmas, registrar as atividades que haviam realizado. Aparentemente gostavam de se ver na tela do celular e, algumas, gostavam de saber que estavam sendo observadas e que estava sendo realizada uma pesquisa com e sobre elas.

Os registros foram apresentados em 3 categorias. A primeira categoria destaca cenas de interações das crianças entre pares. São registros e análises de brincadeiras não direcionadas, criadas e desenvolvidas pelas crianças com seus pares durante atividades livres ou enquanto aguardavam direcionamento da professora.

A segunda traz interações com a instituição, objetos e regras. Apresenta as interações das crianças com o espaço em que estavam inseridas, com os brinquedos, combinados, decorações, pessoas, materiais, enfim, com a instituição como um todo.

A terceira apresenta episódios de interações com a pesquisadora. São relatos de memórias das crianças contados durante o processo da pesquisa. Normalmente, essas interações ocorriam quando a professora saía da sala para levar um grupo ao banheiro ou após a conclusão de alguma atividade.

Quando possível, utilizou-se trechos de falas das próprias crianças para nomear os subtópicos.

2.4.1 – Categoria 1: interação entre os pares

Nesta categoria, encontram-se os episódios ocorridos em espaços e momentos diversos. Foi possível perceber, entre as crianças, trocas e interações que remontavam ao conceito de masculinidade, principalmente em momentos de atividades não direcionadas por adultos ou quando estabeleciam, elas mesmas, as regras específicas para as brincadeiras. Acerca da escolha dessa categoria, é importante considerar que a produção de cultura infantil se dá nos momentos nos quais as crianças têm certo grau de poder e controle e especialmente quando estão distantes do olhar adulto, conforme afirma Finco (2010) ao citar James, Jenks e Prout (1998).

“Estamos brincando de pais. Tem um pai e outro pai”

Saindo do Quintal, fomos para o parque de areia. Bruno, Nilo e Nico iniciaram nova brincadeira. De longe, pude ouvir Nico dizer: “Vem, filho!”. Bruno se aproximou de mim e perguntei do que brincavam. Ele explicou: “Estamos brincando de pai. Tem um pai e outro pai. E o João é um lobisomem”. Durante a brincadeira os três permaneciam juntos. Conversavam. De vez em quando um falava: “vem filho”. Em um momento pareciam escovar os dentes. Em outro, faziam comida. Nilo convidou os meninos para brincar: “Vamos subir naquelas bolotas gigantes?” As bolas eram os pneus presos ao chão. (Diário de Campo, 27/04/2022)

Figura 10: Brincando de papai



Fonte: Acervo da pesquisadora

A interação exposta acima deixa claro que a realidade segue escapando das categorias ortodoxas e dos padrões pré-estabelecidos e reitera que as relações de gênero não são um sistema mecânico. A ação das crianças é a todo momento inventiva e criativa e há sempre movimento para espaços históricos nunca antes, ou não comumente, ocupados. As crianças da cena demonstram uma atitude de mudança na representação da masculinidade e do que é socialmente esperado dos meninos. Para Connell e Pearse (2015, p. 118) “o mundo social nunca

é simplesmente reproduzido; é sempre reconstruído pela prática. O gênero como um sistema de relações é criado nesse processo histórico e, sabidamente, não pode jamais ser fixado, nem exatamente reproduzido”.

Embora não seja possível captar tudo na pesquisa, é legítimo constatar que as crianças estão trazendo fortes indícios de uma configuração familiar diferente das que estamos acostumados e que marca tão profundamente a sociedade. Acerca disso, Silva (2015, p. 93) pondera:

As crianças fazem parte da estrutura social. Logo, são afetadas pelas mudanças nos arranjos familiares e questionam a estrutura tradicional das figuras paternas e maternas em suas brincadeiras. Sendo assim, percebemos, no cotidiano da creche e pré-escola, muitas crianças que moram apenas com a mãe; com o pai; com duas mães; dois pais – ou seja, novas configurações familiares emergem nos espaços coletivos de educação.

Se não é possível afirmar que há indicativos de homoafetividade – e não é, a cena traz a discussão sobre a dimensão do cuidado, tão enraizada como sendo uma ação tipicamente feminina. Os meninos estão se engajando na atividade de faz de conta “brincar de casinha” e estabelecem uma relação com a paternidade – isso é muito novo e positivo, pois esse pertencimento impacta nos modos de vida das crianças, permitindo novas possibilidades de interação e reinterpretação de valores. Uma das crianças disse, ao explicar a brincadeira: “*Tem um pai e outro pai*”. Todos se cuidavam, havia parceria e conversa. Observa-se que a representação do masculino que se evidencia é ligada ao afeto, abertura emocional, proteção, responsabilização com as necessidades e cuidado. Papéis sociais, muitas vezes restritos ao grupo das mulheres, como a atenção com a higiene dos dentes e com a comida aparecem compartilhados.

Barbosa et. al. (2016), citando os estudos de Plaisance (2004), expõem sobre a importância das relações horizontais (tal qual se observa na interação) e reforçam que as crianças criam suas regras de convívio social e que estas são repletas da dimensão afetiva nas quais os “códigos relacionais se abrem para a construção das identidades sociais entre elas” (BARBOSA et. al., 2016, p. 116) e nem sempre se precisa de um adulto para mediar essa ação – na maioria das vezes não se precisa.

É necessário destacar que há a possibilidade de o cuidado – seja com a casa, seja com os filhos – ser compreendido como uma ação conjunta entre todos os integrantes da família, seja qual for a composição familiar. Entretanto a ideia de ser a figura masculina a “cuidadora” não é comum nas culturas ocidentalizadas, pois essas são marcadas pelo machismo:

“historicamente, o cuidado foi atribuído a grupos subalternos como [...] negros escravizados, pobres e, de dois séculos para cá, mulheres” (ZANELLO, 2018, p. 149).

Percebe-se que alguns atores sociais envolvidos no cuidar agem numa perspectiva hegemônica homogeneizante. Os hábitos, as propostas, as interações se constituem em modos de agir uniformes: as meninas são cuidadoras e gostam de boneca, os meninos são fortes e corajosos, brincam de carrinho e saem para trabalhar, admite-se separação em filas baseadas no sexo, propõe-se brincadeiras e até o jeito de ser e de falar... Todas essas ações são orientadas a partir de um modelo simétrico que produz hábitos e condutas nas crianças. Acerca disso, Finco (2019, p. 20) comenta:

Frequentemente lemos ou escutamos diferentes relações sociais explicadas pelas características biológicas. É uma crença baseada na possibilidade de que preferências, habilidades, competências, atributos de personalidade e padrões cognitivos sejam originalmente configurados conforme cada sexo. Assim, por exemplo, “meninos dominariam com mais facilidade conceitos das ciências exatas e noções geográficas” [...].

E, nessa busca por homogeneidade e padronização, também pode-se produzir subjetivação, uniformização, exclusão, sofrimento, discriminação e preconceitos. Porém, o registro descrito acima deixa evidente cumplicidade, sociabilidade e amizade, uma mudança de postura. Os meninos transgridem as expectativas socialmente enraizadas e estabelecem formas diversas de organização familiar e, nela, brincam, sozinhos, de papais e filhos, quebrando um paradigma muito antigo. Revela-se, assim, que, nas interações propostas pelas próprias crianças, coexistem diferentes construções culturais.

Cabe refletir sobre a importância da Educação Infantil nesse processo de reconfiguração das relações e práticas. Para Vianna e Finco (2009, p. 270), “É nessa relação singular [das crianças na Educação Infantil] que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação”. O espaço pré-escolar é um universo singular de contato com a diversidade especialmente construído para as crianças pequenas e, justamente por isso, ideal para discussão das questões de gênero, um espaço que “tem um papel formador que é fundamental para a constituição do desenvolvimento integral dessas crianças” (VIEIRA, 2018, p. 17). Quando houver o entendimento que o cuidar do outro é uma questão humana e não uma questão de gênero, haverá, de fato, desenvolvimento integral e significativa mudança nas práticas sociais.

Segredos

O “quanto somos” foi feito em dois momentos. No primeiro, usando fichas do mural, a professora chamava os nomes e as crianças respondiam: “presente”. Ela já justificava as ausências: “está dodói”, dizia. Depois dessa chamada, foi ao quadro e passou a escrever os nomes dos 11 presentes perguntando quais eram as letras iniciais. Durante essa atividade, as crianças começaram a brincar. O grupo dos meninos (Bruno, João, Ruan e Lucas) brincava de super-herói. Gesticulavam, se escondiam embaixo da mesa e contavam “segredos” um no ouvido do outro. O grupo formado por Nilo, Duda e Ana brincava de passar o laço um para o outro, arrastando-o na mesa. Depois, Ana começou a atirar o laço no rosto do colega que devolveu a ação da mesma forma: atirou o laço no rosto de Duda. Os três riam. (Diário de Campo, 19/05/2022)

Figura 11: Segredos



Fonte: Acervo da pesquisadora

A interação exposta acima mostra que as crianças, independentemente de serem meninos ou meninas, realizam brincadeiras diversas e, através de sua inventividade, nos apresentam modelos e significados que subvertem a ordem social imposta. Meninos cochicham segredos ao pé do ouvido um do outro e meninas realizam brincadeiras com tom agressivo, embora se espere que elas sejam sentimentais, comedidas e amáveis. Sendo assim, o binômio meninos inquietos – meninas comportadas não se sustenta.

Se queremos nos mover para um estado onde as ações sejam mais humanizadas, democráticas e respeitadas, é necessário pensar a corporificação social que, à força das expectativas que a sociedade coloca sobre meninos e meninas, “tentará produzir o garoto endiabrado e a mocinha carinhosa” (VIEIRA, 2018, p. 19).

É importante considerar também que a agressividade, nesse momento evidenciada na ação de arremessar o laço, e rir disso, não surge a partir do vácuo. As crianças fizeram a opção de brincar de jogar o objeto, porém elas aprenderam isso de alguma forma. A ação está carregada de simbologias e padrões construídos no tecido social. Que exemplos de ações as

crianças estão tendo? Essa reflexão é importante. Se a agressividade não surge do nada, há ações anteriores servindo como base para que as crianças ajam assim e legitimando essa prática. Acerca disso, é importante refletir:

As práticas em que os corpos são envolvidos formam estruturas sociais e trajetórias pessoais, o que, por sua vez, fornece condições para novas práticas nas quais os corpos são envolvidos. Processos corporais e estruturas sociais se conectam pelo tempo. Somam-se ao processo histórico no qual a sociedade é corporificada e os corpos são arrastados para a história (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 112).

Assim, pensar no porquê de as crianças estarem demonstrando agressividade e naturalizando isso é um movimento importante, especialmente nos tempos históricos vividos no Brasil no ano de 2022, no qual houve verdadeira naturalização da violência.

A cena demonstra, também, que não se pode tratar as relações de gênero como sistemas mecânicos, pois a ação humana é criativa e está sempre construindo novas possibilidades e reitera a potência do ambiente da Educação Infantil, sendo esse um espaço onde “as crianças passam a se relacionar com o desconhecido, com o novo, seja as outras crianças, os adultos, os ambientes, as brincadeiras ou a rotina” (VIEIRA, 2018, p. 17). Evidencia-se, quando meninos trocam segredos e meninas arremessam objetos, que esses não estão – e quando estão, não permanecem – em esferas separadas ou realizam papéis sexuais dicotômicos de forma sistemática e permanente. A ação reforça, ainda, que grande parte dos processos de gênero envolve ações e práticas que não são, em grande medida, diferenciados exclusivamente pelo gênero. São ações e práticas possíveis de serem realizadas tanto por meninos quanto por meninas.

Mais uma vez, fica evidenciada a importância do espaço pré-escolar para o encontro – e desencontro – com a diversidade e com a pluralidade de ideias, brincadeiras e interações. Na Educação Infantil, as possibilidades de vivência são inúmeras e as práticas sociais ganham uma tonalidade muito própria, sendo assim, reforça-se, o espaço se torna ideal para desmistificações de estereótipos, entre eles o de que as meninas são sempre frágeis e recatadas.

A seguir, apresentam-se três cenas que podem contribuir para a percepção das práticas entre os meninos durante as brincadeiras:

“Não pode ir muito rápido. Não pode ir muito rápido.”

A professora pegou a bolinha do “Totó” pela primeira vez... Era uma bola de pingue pongue improvisada, mas as crianças ficaram eufóricas e se reuniram

em volta da mesa disputando quem faria parte da partida. Os meninos sorriam, giravam as barras, pulavam e gritavam. Tudo ao mesmo tempo. A professora interveio explicando as regras. Diante da confusão que se instalou, Duda e Ana se distanciaram. Assim como Leo. Lucas, eufórico, mesmo sem acertar na bolinha, repetia com voz estridente e surpreendentemente aguda: “Eu ganhei, eu ganhei, eu ganhei. Ahhhh...”. Certo momento, apesar dos colegas estarem girando energicamente as barras, João retirou a bolinha da mesa e, segurando-a na mão, disse: “Pera, ge, ge, gente, gente deixa eu falar, não pode ir muito rápido. Não pode ir muito rápido”. Nico, pulando, gritou: “Tá muito rápido”. João disse “Não”. Nico gritou “Sim” repetidas vezes. Ao que João respondeu: “Então, então não pode”. Nesse momento, a educadora, que acompanhava de longe a brincadeira, determinou: “Vai João, brinca”. E a criança soltou a bola. Assim, Lucas, Nico, João, Daniel e Teo continuaram o “futebol”, tendo João como uma espécie de líder – que pegava a bolinha, quando ela caía no gol e a colocava no centro do brinquedo novamente. Nesses momentos, a brincadeira se transformava numa grande disputa, um puxava a bolinha da mão do outro querendo colocá-la mais rápido no centro. Teo foi o próximo a desistir da interação e saiu com uma bicicleta. Daniel saiu em seguida. Nico, João e Lucas permaneceram vários minutos na brincadeira. Sempre que fazia um gol, Nico ia contar para a professora (que o parabenizava), Lucas fazia gestos de vitória com as mãos e João não comemorava, pegava a bolinha e colocava no centro iniciando nova partida. (Diário de Campo, 03/06/2022)

Figura 12: O totó



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora

Piscina de bolinhas

João e Nico estavam na piscina de bolinhas. Lucas tentou entrar com uma bola de espuma (maior do que as bolinhas convencionais). João disse que já tinha bolinhas e que o colega não poderia entrar. Tentou travar a porta com

o corpo. Lucas se jogou para dentro do brinquedo. Iniciaram uma disputa onde ambos seguravam a bola maior. Lucas gritava. João venceu a disputa e jogou a bola para fora do brinquedo. Lucas começou a chorar, imprimindo força maior do que costuma fazer em sala. Nico consolou Lucas e foi buscar a bola. João quis impedir que Nico entrasse na piscina, mas esse, movimentando os braços rapidamente, entregou a bola para Lucas. João puxou a bola. Lucas chorou. A professora pegou a bola e disse que o lugar de brincar com ela não era ali e a levou embora. Lucas e Nico foram atrás da professora. (Diário de Campo, 03/06/2022)

Pula-pula

No pula-pula, João entrou em conflito o colega Nico, que estava pulando e segurando uma grande bola macia feita de tecido. João puxou a bola querendo tirá-la do brinquedo. Nico não deixou. Houve gritos. Não era possível ouvir o que diziam. Tia Teresa fez a intervenção retirando a bola do brinquedo. João pareceu satisfeito. (Diário de Campo, 03/06/2022)

Os relatos acima foram agrupados, pois remontam atitudes nas quais os meninos comumente se engajavam: conflitos de oposição e disputa por território. Momentos que envolviam brincadeiras com bola, fosse no totó, basquete ou na piscina de bolinhas, eram particularmente conflituosos e traziam à tona agressividade, demonstração de força física e, por vezes, violência. Mesmo que houvessem intervenções como as de João: “não pode ir muito rápido”, disse para os colegas tentando diminuir o ritmo da brincadeira, elas eram vencidas por ações mais dinâmicas e ordens de outros colegas e da educadora. As meninas, nos momentos que se iniciavam disputas como essa, raramente se mantinham na cena, optando por iniciar outras brincadeiras.

Para Vianna e Finco (2009, p 278), há uma pressão social instigando os meninos a gostarem de futebol, a terem um time e praticarem o esporte: “Meninos são como que obrigados a gostar de futebol. Pais, mães, amigos e amigas e até educadores/as exercem uma ‘pressão social’ para que pratiquem essa modalidade”, e, atualmente, esse esporte está permeado por situações conflituosas.

Conforme já exposto no capítulo 1, Cruz e Carvalho (2006) afirmam que violência e agressividade permeiam as relações que os seres estabelecem, sejam adultos, sejam crianças, e que todo conflito implica oposição e luta e são carregados de agressividade. Essas autoras definem, de modo sintético, conflitos de interesse “como busca de distanciamento físico e rompimento, com graus variáveis de agressividade que poderiam culminar em violência” (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 120). Por sua vez, o conflito, de maneira geral, é uma

“manifestação de interesses diferentes e/ou contrários, em que um dos lados procura superar a resistência do outro visando à realização do seu interesse, quer por meio de cooptação e convencimento, quer pela anulação do interesse do outro” (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 121). As autoras consideram a agressividade dentro da concepção histórico-cultural, isto é, envolta nos contextos, tempo e espaço e buscando preservar o bem viver coletivo.

No registro exposto acima, o conflito de interesse fica visível quando João tenta impedir o colega de entrar na piscina de bolinhas, na cena 2. Na cena 1, percebe-se o conflito evidenciado na disputa por quem vai colocar a bolinha no centro da mesa. Ambas as ações são permeadas por agressividade. Para João, aparentemente, há grande necessidade de respeito às regras e convenções dos espaços: na piscina de bolinhas, brinca-se de bolinhas; no pula-pula de pular. Entretanto a forma como age para que as convenções sejam seguidas demonstra competição, distanciamento emocional, uso excessivo da força e poder. Percebe-se também, quando a criança coloca a mão no brinquedo para pegar a bolinha, mesmo com os colegas girando as barras, forte sentimento de invulnerabilidade e resistência a dor.

Vianna e Finco (2009, p. 271/272) expõem que o corpo – movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens, os gestos e as imagens corporais são frutos da cultura e reflexos da “construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura” e assim o corpo “é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais”. Quanto mais se naturaliza uma situação ou postura, pela força do hábito, mais invisibilizado o problema se torna.

Não naturalizar a violência, a agressividade e a segregação é um grande desafio. A cultura é muito poderosa no processo de configuração das experiências emocionais. Costumes, adquiridos mediante anos de socialização e que começam nos primeiros anos de vida, persistem enraizados nas novas gerações, são automatizados, performados e incorporados e podem levar muito tempo para serem mudados. Quando o assunto é brincadeira com bola, essa premissa parece verdadeira.

No registro acima, ao contrário da interação “Estamos brincando de pais. Tem um pai e outro pai”, restou evidente a relação de poder. Algumas brincadeiras remontam à força, ao embrutecimento afetivo, à insensibilidade, à destreza e à tática. Por outro lado, Nico, ao buscar a bola e entregar ao colega que chorava, desvencilhando-se das investidas negativas de João (cena 2), muda o foco da ação e permite esperar sobre um espaço social democrático e acolhedor.

Connell e Pearse (2015, p. 273) refletem sobre a ideia da democratização do gênero:

[...] democratizar o gênero não exige isolar a arena reprodutiva das estruturas sociais e instituições, em vez disso, organizar em linhas igualitárias e inclusivas os processos sociais envolvidos na concepção, no nascimento, no cuidado com bebês e na criação das crianças, assim como o trabalho remunerado e a representação política.

Coadunamos com essa ideia. Também acreditamos na força das interações, na capacidade inventiva das crianças e nas suas habilidades para construção de novas realidades para a qual caminharemos com igualdade de participação, respeito mútuo e para um mundo mais democrático, onde atitudes de carinho e passividade não sejam relacionadas à feminilidade ou o contrário, e onde um esporte e um brinquedo tão característicos da cultura brasileira, o futebol e a bola, não sirvam de ponto de partida para violências, brigas, desavenças, agressividade e até mortes.

2.4.2 – Categoria 2: interação com a instituição, objetos e regras

Neste segundo momento, encontram-se os episódios ocorridos, a maioria, dentro da sala durante atividades direcionadas pela professora. Eles refletem conceitos e pré-conceitos que os meninos carregam em relação ao gênero e sua conexão com cores e brinquedos, e traz também uma inquietação da professora em relação ao tema.

“Esse balão azul é de mim”

Nilo, João, Duda e Bia interagem com o encarte colado na mesa. João: “Esse balão rosa é seu”, disse olhando para Duda, “Esse balão azul é de mim” ... Pesquisadora: “Você gosta de balões?”. João respondeu: “Gosto”. Pesquisadora: “Qual a cor desse?”. João: “Esse rosa é de menina. Esse é azul de menino”. Pesquisadora: “E esse amarelo?”. João ficou pensativo e respondeu: “O amarelo é de alguma pessoa”.

Na sequência, João começou a observar as bicicletas. Pesquisadora: “Qual bicicleta você vai escolher?”. João: “Eu tenho que escolher essa”, disse apontando para a vermelha. Pesquisadora: “Por que você tem que escolher essa?”. João: “Porque essa tem fogo”. Pesquisadora: “E você não pode escolher essas?”, perguntei apontando para as outras. João: “Não, essas não têm fogo, tia”. (Diário de Campo, 27/04/2022)

Figura 13: O balão azul é de mim

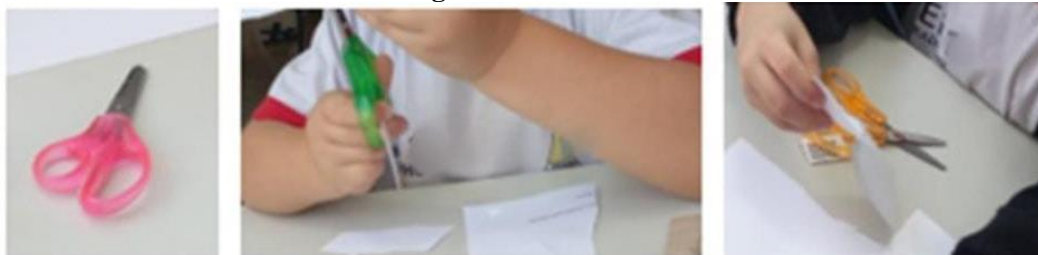


Fonte: Folheto distribuído no comércio local

“Eu ganhei de menino”

A professora distribuiu as tesouras aleatoriamente. João recebeu uma cor de rosa e disse: “Olha, ganhei uma tesoura de menina”. Nico: “Eu ganhei de menino”, e mostrou sua tesoura verde. Bruno então falou: “Não tem nada disso... menina tem borracha e coisas de todas as cores”. Ao final da atividade, João repetiu: “Minha tesoura é de menina”. (Diário de Campo, 24/06/2022)

Figura 14: Tesouras



Fonte: Acervo da pesquisadora

Como refletido ao longo dessa pesquisa, será a natureza dos contextos e das relações sociais que estabelecem e participam que conduzirá a pessoa a se comportar de determinada maneira. Esses contextos e relação também servirão para que as crianças construam suas próprias identidades.

Nos registros destacados acima, percebe-se o conhecimento que os meninos traziam sobre gênero e como esse conhecimento foi externalizado por um deles: rosa é de menina; azul e verde, de menino. Essa fala apresentava-se intimamente imbricada com o panorama político e social vivido no país, especialmente entre os anos de 2019 e 2022, em que forças políticas legitimavam a separação entre homens e mulheres³² e em seus discursos buscavam minar o

³² Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Familia/Maes-e-Trabalho/noticia/2015/02/jair-bolsonaro-diz-que-mulher-deve-ganhar-salario-menor-porque-engravidar.html>; e também:

debate acerca de gênero – e de sexualidade – mistificando-o. Leonam Nogueira Cunha analisou uma série de eixos que foram questionados e deslegitimados pelo então presidente brasileiro Jair Bolsonaro em seus pronunciamentos:

Declarações apoiando a brecha salarial de gênero, contra a conciliação da vida familiar e laboral (Lima, 2015), ou falando absolutamente contra o aborto, sugerindo pena privativa de liberdade para mulheres que o levassem a cabo (Fernandes e Esteves, 2018), manifestações em palanque proclamando uma aquiescência forçada das minorias em relação às majorias (Ferreira de Brito dos Reis, 2019), falas do atual presidente que tratavam com desprezo, ao ironizar, as questões raciais; que explicitamente figuravam como discurso de ódio à população LGBT; e que eram indulgentes em relação às práticas de violência de gênero [...] (NOGUEIRA CUNHA, 2020, p. 50).

Ainda cabe salientar que tudo isso era feito em prol da manutenção da estabilidade de um suposto modelo de família tradicional e de moralidade brasileira. A cena “Eu ganhei de menino”, entretanto, mostra posicionamentos diferentes entre os meninos e nos traz um alento. Para um deles, o simples fato de a tesoura ser da cor rosa faz com que o objeto seja considerado de menina. A outra criança retruca “*Não tem nada disso... menina tem borracha e coisas de todas as cores*”. Nas entrelinhas desse rico discurso, entende-se que Bruno não apenas valida a possibilidade de João ter uma tesoura rosa como amplia o debate afirmando que as meninas podem ter objetos de qualquer cor. Parece ser cada vez mais real a afirmação de Butler trazida por Connell e Pearse (2015, p. 141): “O gênero é ‘praticável’, trazendo a existência as identidades por meio de ações repetitivas, em vez de serem a expressão de uma realidade preexistente”.

Vianna e Finco (2009, p. 268) trazem a importância de se refletir acerca de afirmações sexistas como as trazidas por João, especialmente no âmbito da Educação Infantil, e isso “exige o questionamento de suas origens e do peso do caráter biológico na construção das diferenças” e também indagações “a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos”, uma vez que “as preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269). Essas construções são reforçadas pelos adultos nos discursos, nos gestos e práticas do dia a dia.

Compreender sobre as práticas sociais envolve interpretar o mundo, os discursos que o permeia e seus significados. Tanto discursos quanto seus significados carregam traços dos

arranjos sociais por meio dos quais foram produzidos. Ao relacionar balões e tesouras ao sexo biológico, João reforça a segregação de gênero, socialmente construída, que afirma existirem objetos, cores, maneiras de falar, sentar e demonstrar sentimentos distintos para meninos e meninas. Observa-se na cena “Eu ganhei de menino” que a criança não se recusa a fazer o recorte ou manusear a tesoura, mas repete várias vezes que aquela é uma tesoura de menina. Está construído no seu discurso e fica latente em sua prática social. Acerca disso, cabe salientar e sempre considerar:

[...] que representações e concepções são construções culturais que se fixam em tempos e lugares específicos por meio da linguagem. Sendo assim, o que é falado e mostrado na mídia, na escola, na família auxilia, de forma ampla, na constituição das identidades infantis. Identidades de gênero de crianças são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como elas são nomeadas e representadas em momentos diversos de suas vidas, ou seja, suas identidades são formadas em um processo contínuo em relação às representações veiculadas cotidianamente nas instâncias sociais, culturais e políticas pelas quais circulamos (GUIZZO, 2007, p. 46).

Assim, mesmo ditas de forma isolada, as palavras “menino” ou “menina” já carregam um enorme sistema de significados, implicações, responsabilidades e particularidades que se acumulam ao longo da história de vida de cada um. Esses significados, quando analisados em seus contextos, vão muito além da categoria biológica dicotômica: “o minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos [...] está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272). Os arranjos sociais, com o tempo, vão refletir interesses sociais particulares e específicos e serão eles que moldarão culturalmente a sociedade.

Carvalho et. al. (2021) ressaltam que as desigualdades, que são expressões das relações de poder entre as forças políticas, econômicas e culturais, são múltiplas e complexas e estruturam a vida social, direcionando o tratamento dado a determinada parcela da população. Entretanto, consideram que, “à luz do quadro de direitos consagrados nas normas internacionais, cada criança pode alcançar qualquer posição social e concretizar todas as suas aspirações” (CARVALHO et. al., 2021, p. 197).

Sabemos que o bem-estar e a qualidade de vida das crianças é moldado pelo peso das várias limitações (discriminações, preconceitos, inibições) que podem sofrer em função de vários aspectos. Destacando o aspecto gênero, percebe-se que as formas de desigualdade “tornam-se mais relevantes à medida que as crianças crescem, a idade avança e vão construindo e afirmando a sua identidade pessoal” (CARVALHO et. al., 2021, p. 199). Essas reflexões reforçam, ainda mais, a necessidade de se pensar ações, durante a Educação Infantil, pois

“oportunidades desiguais traduzem-se, potencialmente, em resultados desiguais no desenvolvimento e saúde das crianças, na sua inclusão social e no acesso a recursos, com efeitos particularmente significativos na primeira infância que podem arrastar-se em desvantagens por toda a vida” (CARVALHO et. al., 2021, p. 197).

Abaixo trazemos episódios protagonizados pela professora. A figura 17, embora pareça isolada e deslocada, foi agrupada nessa cena porque a entrega da lembrancinha ocorreu no mesmo dia em que foi proposta a atividade “Pinte o Pipo e a Fifi” e evidencia, mais uma vez, as cores rosa e azul sendo usadas para determinar o gênero, agora sendo trazidas pela professora.

Pinte o Pipo e a Fifi

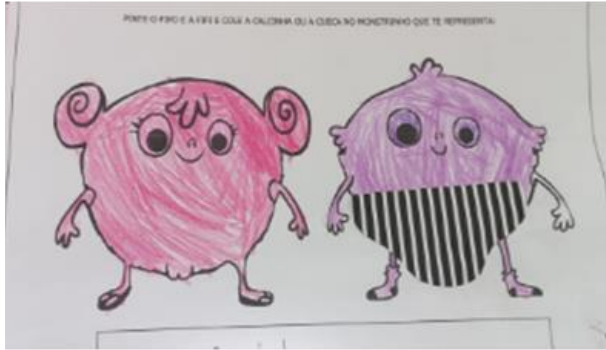
Enquanto as crianças lanchavam, a professora veio me falar sobre uma atividade que havia feito na semana anterior. Era uma continuação da atividade exposta na observação de 19 de maio e consistia em escolher um monstrinho, pintar e colocar cueca ou calcinha, conforme o sexo que as crianças se identificassem. O comando era: “Pinte o Pipo e a Fifi e cole a calcinha ou a cueca no monstrinho que te representa” (conforme modelo abaixo).

Figura 15: Modelos deixados pela professora do turno contrário



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora

Dois dos meninos quiseram escolher a calcinha. A professora disse que não soube como agir. Comentou que as meninas foram terminantemente contra e que ela acabou induzindo os dois meninos a escolherem e colarem cuecas. Um deles, justificou, tem pais já mais velhos: “Percebo que o pai é machista, ele veio na reunião... Já tivemos problema. Fiquei sem saber o que fazer. Aí orientei que escolhesse a cueca”. Perguntei se ela havia deixado a criança explicar o porquê da escolha. Ela disse que não e acrescentou: “Ele deve ter uma irmã de quem gosta, ou convive com muitas meninas... Ou gosta muito da mãe”. (Diário de Campo, 31/05/2022)

Figura 16: Cole a calcinha ou a cueca

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 17: Lembrancinha produzida pela professora

O relato exposto representa mais uma ação baseada no adultocentrismo. Ora! A criança não poderia apenas querer escolher a calcinha? Não poderia ter gostado da cor, das linhas? A cena demonstra também que as crianças, desde pequenas, são subjugadas e impossibilitadas de fazerem suas escolhas livremente. Nunca é demais lembrar que a pessoa se torna homem ou mulher “nos processos discursivos e culturais, em que a diferença nos é ensinada” (LOURO, 2008, apud FERNANDES e FINCO, 2022, p. 246).

É impossível determinar qual dos recortes de papel representam calcinha ou cueca. Um deles é preto e branco ou outro alaranjado e branco, não há traços de masculinidade ou feminilidade. A imagem dos monstros remonta de maneira muito sutil à distinção entre o sexo masculino ou feminino. Há, portanto, uma condução sobre o que seria uma cueca ou uma calcinha, essa condução não é feita pelas crianças. Acerca disso:

É interessante ressaltar que as falas e ações das/os adultas/os diante das crianças têm enormes impactos em sua formação e que, dessa forma, devem ser responsáveis por tais falas e atos, já que podem servir como fomentadoras de um brincar livre de estereótipos e que prioriza escolhas verdadeiramente feitas pelas crianças, mas podem também fortalecer padrões e comportamentos que condenam gerações à desigualdades e preconceitos (VIEIRA, 2018, p. 41).

Sabe-se que as influências ocorrem tanto do meio social para as crianças quanto das crianças para o meio social e, quando não refletidas, essas influências podem terminar por demarcar estereótipos, limitar as vivências e gerar desigualdade de oportunidade. O que aconteceria se, por exemplo, acabasse o relógio azul e ainda restassem meninos para receber o “presente”?

O que se constata, em resumo, é que, por um lado, a ação da professora reproduz “as normas, padrões e determinações de gênero impostos socialmente” (VIEIRA, 2018, p. 17/18)

e reforça que “a visão hegemônica do que é ser menino e menina em nossa sociedade reflete-se, muitas vezes, na função social assumida pela escola e nas relações escolares”. A profissional, aparentemente, está presa a uma prática adultocêntrica que é limitante e está baseada em medos e preconceitos. Por outro lado, entretanto, percebe-se que as crianças, de forma brincante, colorem os monstros e colam as calcinhas e cuecas sem maiores preocupações e da forma como querem, pois a discussão de “generificar” a imagem do monstro não faz o menor sentido para elas.

Se atribuir gênero a objetos criando limitações não está na ordem do dia para as crianças, o mesmo não se pode dizer da lembrança trazida pela professora. Os ‘relógios’ de papel produzidos para frisar a atividade trabalhada naquele dia, trazem as marcas da distinção por cores tão criticada nessa pesquisa. A professora produziu as lembranças e chamou uma das crianças para as distribuir. A distribuição também seguiu lógica sexista e a criança, que era uma menina, entregou relógios azuis para meninos e relógios rosa para meninas. Pensar em como a instituição de Educação Infantil reitera a visão dicotômica que separa meninos e meninas e questionar sobre como essa visão perpetua desigualdades é urgente.

Silva e Luz (2010, p. 21) reiteram que “as reflexões sobre o modo como as instituições de Educação Infantil colaboram na construção das relações de gênero e de sexualidade das crianças merecem ser incluídas entre as dimensões estruturantes das propostas pedagógicas”. Considerando a instituição em que a pesquisa foi realizada, parece, em um primeiro momento, que a ausência de filas separadas por sexo e a liberdade de escolha dos grupos para iniciar as atividades (muito embora esses se reconfigurassem ao longo da tarde), eram estratégias que visavam reduzir a prática heteronormativa e adultocentrada de controle, regulação e normatização dos corpos. Porém, a condução da atividade evidenciada no registro “Pinte o Pipo e a Fifi” aponta para uma atuação de cerceamento de escolhas e interferência na constituição das identidades, especialmente relacionada à masculinidade, caracterizada pela demarcação de uma fronteira que limita as interações e reafirma e reforça a diferenciação de papéis socialmente impostos e disciplina os corpos e as práticas, impedindo que as duas crianças façam escolhas “desviantes” (para o senso comum) do que se espera para meninos, induzindo-as para a escolha “mais adequada” para o sexo.

Essa prática desconsidera a orientação das DCNEI, que estabelecem que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16). De igual forma, reflete na inobservância do cumprimento da função social de instituições de Educação Infantil, que, de acordo ainda com as Diretrizes, devem

oferecer condições para que as crianças usufruam seus direitos, entre eles os sociais, por meio da construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas [...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

Cabe expor que, por mais que a prática vá no sentido contrário ao estabelecido nas Diretrizes, ela é legitimada pelo Estado quando esse incentiva práticas que visam fazer clara e contundente distinção entre o que cabe aos meninos e o que cabe às meninas numa tentativa agressiva e nada sutil de controle dos corpos. Quando a então ministra – eleita em 2022, por parte da população do Distrito Federal, para ocupar uma cadeira no Senado Federal – Damares Alves fala da necessidade de “princesar” as meninas³³ e que elas usam rosa, está claramente buscando explicações fundadas apenas na biologia, contribuindo para separação do grupo e reiterando a visão dicotômica e excludente.

Embora a situação exposta acima mostre que são delimitados espaços diferentes para meninos e meninas, não se pode responsabilizar exclusivamente a professora, uma vez que há um problema estrutural e estruturante permeando os debates acerca da temática. Bianca Guizzo (2007, p. 40) reforça que “há uma grande carência de discussão de temas relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de formação de profissionais da educação, o que muitas vezes, dificulta a problematização de situações e temáticas emergidas no cotidiano escolar”. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 182) colocam, ainda, que “A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção de povo”.

Pode-se constatar que essa carência de discussão, aliada à subjetivação das e dos profissionais da educação, desencadeia uma série de dificuldades, reforçando inseguranças que acabam levando à reprodução de posturas e falas que limitam as seleções das crianças e encaminha meninos e meninas para lados opostos, enquadrando suas escolhas dentro do que a sociedade considera normal ou padrão e essencialmente masculino.

A ideia de uma diferenciação natural entre mulheres e homens está no centro do senso comum e é constantemente reiterada. Esse discurso, segundo Connell e Pearse (2015), é construído, entre outras instâncias, pela indústria de psicologia pop – que normatiza a diferença entre os sexos – ao apresentar uma gama de livros e de artigos, publicados em revistas populares, que naturalizam a visão dicotômica, colocam homens e mulheres em lados opostos

³³ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/02/4982497-damares-sobre-governo-bolsonaro-estamos-princesando-as-meninas.html>. Acesso em: 6 jan. 2023

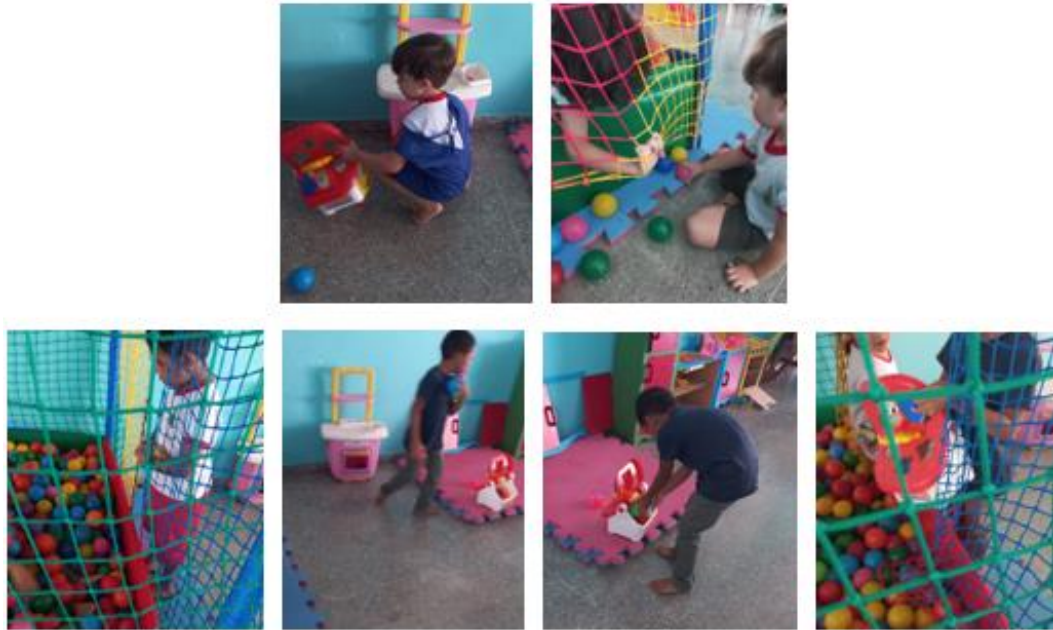
e garantem, por exemplo, “que homens e mulheres são seres de planetas diferentes”³⁴ (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 86). Ao citar a psicóloga Janet Hyde, Connell e Pearse (2015, p. 86) destacam, ainda, que essa diferença “causa danos à educação das crianças, aos direitos trabalhistas das mulheres, e a todas as relações emocionais dos adultos”.

Conforme orienta Guizzo (2007, p. 46), “Problematizar e estranhar as formas de lidar com as crianças [...] talvez se apresente como um começo para que essas questões passem a ser tratadas, pelo menos, de forma [...] menos preconceituosa”. Uma educação libertadora não pode ignorar as marcas de gênero, nem reproduzir o binarismo e a segregação entre meninos e meninas e muito menos adotar uma pedagogia sexista que “tende a organizar e a separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo estereótipos dominantes” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 131).

“Na hora de guardar as bolinhas ninguém quer ajudar”

Ao receberem a informação de que havia se encerrado o tempo de uso do Reino, as crianças iniciaram a organização do espaço. Como a professora e a educadora já iam arrumando as coisas ao longo do tempo, não havia muito o que se fazer. A atividade que demandava mais tempo era guardar as bolinhas que haviam saído da piscina e se espalhavam por todo o lugar. Era comum que todas as crianças se empenhassem nessa tarefa, algumas com mais agilidade e rapidez, outras utilizando um tempo muito pessoal. Algumas criavam estratégias próprias. Nico optou por encher um outro brinquedo (uma casinha) maior de bolinhas e depois despejá-las na piscina. A criança colocava várias bolinhas no brinquedo e animado corria até a porta da piscina e esvaziava a casinha retirando as bolinhas pelo telhado. João, que antes levava as bolinhas nos braços, pegou o brinquedo do colega e passou a usá-lo para transportar as bolinhas. Nico se aborreceu, demonstrou insatisfação, conversou algo inaudível com o João, aparentou querer entrar em conflito com o colega, por fim recuou e foi recolher as bolinhas que estavam na parte de trás do brinquedo passando a interagir com Leo. [...] Tia Teresa, sem perceber que João usava a casinha para ajudar a guardar as bolinhas, lhe disse que não era hora de brincar e falou em voz alta “Na hora de guardar as bolinhas, ninguém quer ajudar. É sempre assim!”. (Diário de Campo, 03/06/2022)

³⁴ Referência ao livro **Homens são de Marte e mulheres são de Vênus**, que, segundo Connell e Pearse (2015), vendeu 50 milhões de cópias e foi traduzido para cinquenta idiomas.

Figura 18: Hora de guardar as bolinhas

Fonte: Acervo da pesquisadora

Esse episódio novamente apresenta os meninos se engajando em uma atividade que remonta ao cuidado – agora com um espaço que é exclusivamente de uso deles. Uma coisa positiva a se ressaltar é que a instituição oportuniza que os meninos assumam o papel de cuidar e organizar o espaço coletivo. Cabe destacar que, por mais básica e necessária que seja a realização conjunta de tarefas, ela ainda se contrapõe às ideias machistas que delegam as mulheres à dimensão do cuidado.

Aprofundando a análise, podemos perceber que essas crianças, autônomas e criativas, criaram um sentido próprio para a experiência de guardar as bolinhas, um sentido muito particular, diferente do normalmente utilizado pelos adultos. A cena traz intensas reflexões. Uma delas está relacionada à potencialidade inventiva das crianças e a forma como criam soluções para situações específicas sem perder a natureza brincante de sua condição de criança. Outra reflexão possível está relacionada à ação da criança (João), ao se apropriar da ideia do colega Nico, tomando para si o brinquedo usado para transportar as bolinhas. Chama a atenção a atitude de Nico de se indignar e argumentar e, posteriormente, buscando evitar conflito, recuar e continuar a atividade em um outro espaço. Percebe-se, aqui, um contraste nos exemplos de masculinidade, uma que remonta a agressividade, força e controle – demonstrada por João ao tomar o brinquedo do colega – e outra de negociação, diálogo e parceria – de Nico, que argumenta e, posteriormente, continua a tarefa, interagindo com um outro colega e ainda assim realizando o comando feito pela professora. Acerca dos conflitos, é importante o que discutem Fernandes e Finco (2022, p. 252):

As situações conflituosas fazem parte do cotidiano das práticas educativas e os conflitos ao serem tratados de forma positiva e pedagógica, permitem a troca de ideias, instigando, assim, a participação, uma vez que as instituições educativas não são espaços neutros e por isso não podem ficar indiferentes aos desafios que surgem. O conflito é o ponto de partida para o diálogo, reflexão e soluções conjuntas [...].

Tássio Silva (2015, p 22) nos lembra que “as crianças são subjugadas por múltiplas formas de poder que as impossibilita de manifestar-se livremente. Contudo, as experiências sugerem que as crianças ressignificam os espaços, desde que lhes seja assegurada a sua participação”. A fala de Tia Teresa mais uma vez remonta ao controle e ao adultocentrismo que prevalece como característica das relações no ambiente pré-escolar. A profissional, além de participar da manutenção do preconceito que reitera que homens não participam de atividades ligadas à dimensão do cuidado e organização, parece agir de acordo com uma lógica que pretende igualar até a ação de devolver as bolinhas para a piscina sem dar credibilidade à ação inventiva e, cabe ressaltar, bastante profícua das crianças. É como se não houvesse lugar para o intempestivo, para o criativo, para o inusitado, o inventivo. Não se pode, ao atuar com crianças, perder de vista que a infância:

[...] é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo do acontecer e da invenção (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

O espaço da Educação Infantil é um local privilegiado para se viver a infância, brincar, imaginar, escolher e construir conhecimento e, justamente por isso, as instituições precisam repensar e reorganizar suas práticas, permitindo que as crianças tenham o direito de viver suas infâncias em um espaço pensado para elas. Percebe-se, tal qual observado no relato “Pinte o Pipo e a Fifi” que as profissionais envolvidas no educar e cuidar atuam numa lógica rígida e numa perspectiva hegemônica homogeneizante que tentam impor condutas, escolhas, ações, propostas, atitudes. Nesses exemplos, e é sabido, em várias outras situações, as instituições educativas e as escolas optam por moldar e definir papéis, e o fazem, talvez involuntariamente, quando criticam iniciativas e induzem escolhas, e também quando separam grupos porque juntas as crianças conversam demais, quando impõem brincadeiras que docilizam os corpos, quando recortam o tempo e cortam as falas em prol de um aproveitamento melhor do tempo.

Acreditamos que essa busca por homogeneidade e padronização acaba por produzir subjetivação, uniformização e até exclusões, discriminações e preconceitos. Ela precisa ser pedagogicamente combatida, uma vez que “Uma educação não fascista concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

Cabe salientar que os meninos estão envolvidos em atividades de organização e cuidado com o espaço. Foi possível observar, em todos os momentos que se propunha que se guardasse objetos ou se organizasse espaços, a participação ativa dos meninos. A dimensão do cuidado está fazendo parte da realidade dos meninos na instituição e isso é muito positivo.

2.4.3 – Categoria 3: interação com a pesquisadora

Nesta categoria, encontram-se os registros ocorridos nos diversos espaços da instituição em que havia a possibilidade de uma aproximação maior da pesquisadora com as crianças ou com as dinâmicas que ocorriam. Eles refletem momentos de transgressão da ordem natural e tomada de decisão e também de reprodução de estereótipos e posturas.

“Eu brinco de boneca”

Após o momento de interação coletiva no pátio, as crianças retornaram para a sala e se organizaram em grupos. Iniciou-se uma conversa sobre brinquedos. [...]

Bruno: — Eu brinco de boneca.

Alan: — Eu brinco também.

Ruan: — Eu não brinco não. Eu não gosto. Minha mãe não gosta. (Disse pensativo olhando para longe) Aquilo se mexe a noite toda.

Pesquisadora para Bruno: — E como você brinca de boneca?

Bruno: — Eu brinco assim... (Mexeu os braços para cima e para baixo repetidas vezes como que fazendo movimentos de dança). (Diário de Campo, 12/04/2022)

“Escolhi uma menina porque eu gosto de menina”

A atividade que se iniciou consistia em escolher entre um desenho de uma menina ou menino, pintar e, posteriormente, colar dentes feitos de EVA. Na distribuição dos desenhos, os meninos escolheram imagens de meninos – exceto Nico, e as meninas, imagens de meninas. Perguntei o motivo das escolhas. As respostas variaram: “Porque é bo... é muito bonito!”, “Porque eu não queria menino não. Eu queria menina.”, “Eu escolhi um menino. As duas são as meninas então escolheram meninas.”, “Porque eu sou uma menina.”. Nico escolheu o desenho de uma menina. As meninas do grupo ao

lado reclamaram. Ana: “Se você é menino precisa escolher um menino”. Perguntei a Nico qual desenho ele tinha escolhido: “Escolhi uma menina porque eu gosto de menina” falou baixinho, mas feliz. (Diário de Campo, 19/05/2022)

Figura 19: Eu gosto de menina



Fonte: Acervo da pesquisadora

Sabe-se que os estereótipos que estabelecem comportamentos diferenciados para os meninos e para as meninas são construídos culturalmente, mormente são os adultos que o fazem. As cenas acima demonstram, porém, que as crianças também podem fazer essa distinção. Não poderia ser diferente, uma vez que “A escola é um aparelho que reflete a sociedade e vice-versa, em um processo dialógico e também de produções e reproduções, sejam elas positivas ou não” (VIEIRA, 2018, p. 38). Nesse sentido, é importante considerar que as crianças percebem, sim, as diferenças de gênero, porém a interpretação que farão dessas diferenças dependerá das informações que receberem sobre aquele assunto (tanto no âmbito familiar quanto institucional) e das interações que estabelecerem com seus pares e com os adultos.

Nico e Bruno, aparentemente, veem e vivem o processo de identificação de gênero de forma muito tranquila e mostram que é possível pensar uma educação que produz diferenças e não desigualdade, mesmo que isso seja desafiador, especialmente para eles: “embora crianças de ambos os sexos sejam alvos de atos regulatórios, percebe-se que esses são bem mais constantes quando se trata de acontecimentos envolvendo meninos” (GUIZZO, 2007, p. 40). Dos meninos ainda é cobrado, desde muito cedo, demonstrações de masculinidade hegemônica que implica, entre outras coisas, não serem comparados às meninas – em alguns casos é ensinado a terem “certa aversão a tudo aquilo que se aproxima da feminilidade” (GUIZZO, 2007, p. 41).

Evidencia-se que alguns meninos não se importam com os limites preestabelecidos para o sexo masculino. Eles resistem às pressões das expectativas, ressignificam relacionamentos, desafiam as normas, criam novas práticas, iniciam discussões e não se incomodam com os julgamentos que advêm, às vezes, dos próprios pares (“se ele é menino, tem que escolher um menino”). Porém, as interações acima ainda apontam para as padronizações de gênero e suas limitações.

Para Vianna e Finco (2009, p. 268/269), ao citarem Frangella (2000), existem práticas disciplinares que são usadas para controlar os corpos: “Há um aparato instrumental e institucional que busca constantemente discipliná-lo quando busca fugir e escapar, seja por meio de mecanismos repressivos, seja por um discurso que impõe às crianças uma imagem estigmatizada de si mesmas”. No registro acima, a fala da menina (“Se ele é menino, tem que escolher um menino”) remonta a esse aparato e à distinção biológica dos sexos, reforçando a visão binária, histórica e padrão que, muitas vezes, explica o mundo pelas oposições e propõe a limitação das escolhas e padronização das vontades, das cores, dos brinquedos, das interações, do corpo.

Nico, porém, brinca entre os mundos satisfeito com sua escolha, feliz em colorir a situação com as cores das quais gosta. Bruno também o faz, dançando, livre por poder brincar de boneca. Para Connell e Pearse (2015, p. 57), as crianças

[...] acham o gênero interessante e, às vezes, empolgante. Transitam dentro e fora de agrupamentos baseados em gênero. Às vezes, sustentam e, às vezes, movem-se entre fronteiras de gênero. Até brincam com e contra a dicotomia de gênero. O gênero é importante em seu mundo, mas como uma questão humana com a qual lidam e não como um quadro fixo que as reduz a marionetes.

Cabe salientar que, no espaço pré-escolar, múltiplas experimentações acontecem. Especialmente o local público é “o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 193/194). Se queremos e precisamos pensar a diferença é porque ela permeia o cotidiano e “precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração, [...] da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 193).

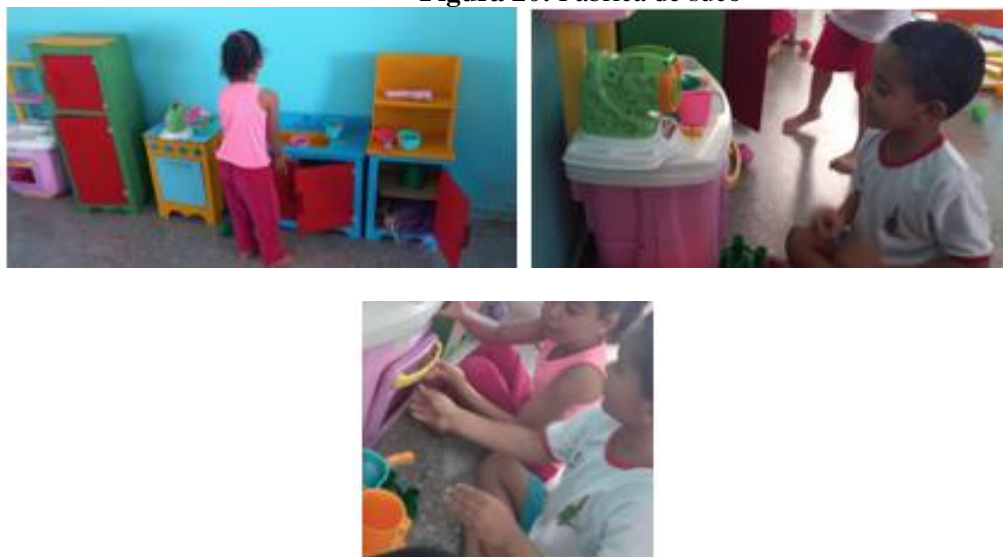
Quando os estudos de gênero são vistos pela vertente da teoria dos papéis sexuais, há uma facilidade em falar sobre identidade de gênero. É um processo simples: bebês meninos são colocados com roupas azuis, recebem carrinhos, jogam futebol, demonstram força e coragem e se comportam com distanciamento emocional. Diversos agentes atuam em prol desse modelo de socialização – família, instituições educativas, mídia – propondo interações ou imitações que conduziriam aos comportamentos adequados para cada gênero.

Dentro de uma sociedade controladora e temerosa com as questões de gênero, que desconsidera a importância das interações sociais e estabelece padrões específicos para meninos e meninas, criança que transgride a fronteira de gênero, tal qual se observa nos registros acima, acaba sendo “acompanhada e investigada de forma individual, tornando-se um ‘caso’” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 276) para o qual as atenções devem ser voltadas e as ações reconfiguradas e normatizadas. Entretanto, as crianças não são marionetes passivas aguardando que regras sejam colocadas em suas mentes vazias, elas resistem e rebelam-se e destoam dos padrões que muitos insistem em reforçar.

As crianças experienciam várias situações “generificadas” e constroem suas próprias explicações para elas, estabelecem suas regras, reclamam, brincam, fantasiam, criam suas próprias perspectivas e as sistematizam. Aos adultos, cabe reconhecer a capacidade simbólica e a constituição das representações e crenças das crianças, possibilitando a produção de cultura – que só vai ocorrer quando for permitido que as crianças se relacionem com o mundo das mais variadas formas, respeitando-se seu desenvolvimento e especificidades.

“Agora vai fica salvo desse menino”

Estávamos no Reino Encantado. Me sentei perto da piscina de bolinhas. Bia brincava de cozinhar. Fez um suco. Me deu. Bebi. Iniciamos uma parceria. Ela pegava bolinhas e transformava em alimentos. Ia ao “mercado” voltava com mais “comida”. Colocava no forno. Me dava. Bolinhas e peças de montar estilo Lego viraram frutas e todo tipo de torta, suco, chá e bolo. Ruan, posteriormente, se aproximou. Montou uma máquina de fazer sucos. Dizia que tinha uma fábrica. Começou a cozinhar com Bia. [...] Bia desmontou algumas peças de lego e fez uma mesa. Organizamos as comidas. Lucas se aproximou, chutou a mesa espalhando os brinquedos. Fiz cara de tristeza. Bia remontou a mesa, colocando-a mais para trás. Lucas voltou e com a mão repetiu o ato de desfazer a mesa espalhando os brinquedos. Na quarta vez que repetia a ação de refazer a mesa, Bia sugeriu que montássemos a mesa encostada na parede, entre minha perna e o armário. “— Agora vai fica salva desse menino”, disse. (Diário de Campo, 24/06/2022)

Figura 20: Fábrica de suco

Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora

Figura 21: A mesa

Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora

No episódio exposto, foi possível perceber relação de poder, tanto na ação de Ruan – que brincou de empresário, quanto na interação de Bia e Lucas e na forma como resolveram seus conflitos, fosse recuando, insistindo ou resistindo. Parece, entretanto, que as diferenças constatadas na interação não foram sinônimo de diversidade, e, sim, de desigualdade, assimetria e poder.

Não se pode perder de vista, entretanto, que os comportamentos das crianças não são fixos ou inatos e que as práticas sociais envolvem interpretar as ações, discursos e seus significados. Discursos e significados carregam traços dos arranjos sociais por meio dos quais foram produzidos e já exemplificam as condutas as quais as crianças estão tendo acesso: “não podemos pensar em arranjos sociais de gênero como mero efeito que flui de propriedades do

corpo. Eles também precedem o corpo, formando as condições em que este se desenvolve e vive” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 93).

Percebe-se que algumas condutas reforçam práticas voltadas à satisfação dos interesses dos adultos, pais, mães ou professoras, dessa maneira quase que se naturaliza a ideia de que os meninos devem ter o olhar para o exterior e para o provimento e de igual forma se naturaliza que as meninas são doces e frágeis. Vianna e Finco (2009, p. 273) reforçam:

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas”.

As crianças têm muito a nos dizer sobre suas opções, escolhas, existências e pertencimentos – ou não pertencimento. Nem sempre é fácil entendê-las. E mesmo as considerando informantes qualificadas, é preciso um olhar refinado para compreender o que as pistas que deixam significam. Conforme já escrito nessa pesquisa, quando se estuda gênero por um olhar da teoria dos papéis sexuais, é fácil falar sobre a identidade de gênero: meninos vão ficar com o externo, brincar de carrinho, se comportarem com distanciamento emocional. Conforme afirma Ângela Biaggio (1988, p. 284): “Espera-se que os homens sejam fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes” – a citação é antiga, mas as dificuldades permanecem na atualidade. A ação de Ruan caminha nesse sentido. A criança não disse que estava fazendo sucos ou brincando de casinha. Afirmou que tinha uma “fábrica de sucos”, era um empreendedor, e não um cuidador. Sua fala parece estar relacionada à ideia de que meninos são provedores do lar, responsáveis pelo sustento familiar.

A postura de Bia de evitar conflitos buscando estratégias para continuar a brincadeira, mesmo com todas as investidas de Lucas, chama a atenção. A iniciativa de “proteger” a mesa, colocando-a em local mais restrito, e a resiliência de a remontar por diversas vezes, sem se exaltar... Bia não foi agressiva, não brigou e não chorou. Quando percebeu que não poderia “vencer” o colega, optou por mudar de local. Havia toda uma estrutura para a brincadeira e estava lá há algum tempo, mesmo assim ela recuou. A teoria dos papéis traria a seguinte explicação: meninas são controladas, comedidas, cuidadoras, amáveis.

Já foi ponderado nessa pesquisa sobre os meninos buscarem mais controle dos espaços nos parques e invadirem mais o espaço das meninas e também já foi mencionado sobre

demonstrações de agressividade estarem impregnadas de simbologias construídas no tecido social (CONNELL; PEARSE, 2015). E nesses sentidos, as ações de Lucas merecem reflexões, pois, em um primeiro momento, remontam ao uso de força e demonstração de poder, entretanto há outras possibilidades: a criança poderia estar se colocando na brincadeira e acreditando ser partícipe dela quando destruía tudo e saía correndo. Ou poderia haver também alguma espécie de ciúme pela interação dos(as) colegas com a pesquisadora.

Mais uma vez fica evidenciado que o campo da Educação Infantil é repleto de complexidades e singularidades:

A pré-escola é um espaço coletivo infantil, onde as crianças se encontram, constroem diversas experiências de vida e produzem a cultura infantil. Meninas e meninos têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se. Estando em constante contato com o outro, aprendem a viver em um contexto educativo coletivo, relacionando-se e exercitando sua capacidade de estabelecer múltiplas relações (FINCO, 2010, p. 48).

Pensar nas ações de Lucas – que nesse mesmo dia, quando fomos para o Quintal, também destruiu bolos de areia e, no Parque, jogou areia na pesquisadora (Diário de Campo, 24/06/2022) – sob a perspectiva de uma masculinidade hegemônica e considerá-lo mais um menino indisciplinado, competitivo e agitado seria uma atitude simplória e remeteria novamente à perda que os meninos sofrem durante suas trajetórias: na educação das emoções, na expressão dos sentimentos e nas possibilidades de fazer e agir. E, por isso, não se pretende julgar as ações de Lucas. Não efetivar tal ação, faz parte do exercício constante de olhar com cuidado para esse espaço singular de aprendizado e para todas as possibilidades que podem ocorrer ali.

Preferiu-se, entretanto, olhar para esse episódio sob a ótica do que diz Corsaro (2005) ao afirmar que pesquisadores precisam ser vistos como adultos atípicos e trazer para a ótica da parceria tão necessária em observações participantes. É possível dizer que a incursão da pesquisadora funcionou. Houve aceitação da pesquisa por essa criança em especial, e de todas as outras, afinal, em várias idas ao parque, não houve nenhum registro de crianças jogando areia na professora ou outra profissional da instituição. Não obstante a interação chamar a atenção pela relação de parceria assumida entre pesquisadora e crianças, ela chama a atenção pela necessidade de ampliação das possibilidades de interação em contextos coletivos, quem sabe com maior participação dos adultos.

“Esses caras são muito fortes”

João, Alan e Bruno escolheram ficar no mesmo grupo. Seguiu-se uma conversa sobre super-heróis. [...] “O Hulk é forte”, disse Bruno. [...]. Alan falou: “O ‘Bata’ [Batman] é forte”. “Esses caras são muito fortes.”, completou Bruno. “Eles são super-heróis?”, perguntei. As três crianças balançaram a cabeça fazendo sinal de positivo. “Eu gosto do Batman, Naruto, do Robi – ele tem um ‘gumerang’, Homem-Aranha”, disse João, usando os dedos para contar. “O jovens Titãs em Ação...” lembrou-se Bruno. “Meu pai tem um boneco do Thanos”, comentou Alan. (Diário de Campo, 12/04/2022)

“Homem-Aranha – Spider Man”

Enquanto a professora ajudava os colegas a se trocarem, Bruno veio conversar comigo: “Olha meu roupão é do Homem-Aranha. O Homem-Aranha foi picado por uma aranha e misturou as células dele com as células dela”. “Você gosta do Homem-Aranha?”, perguntei. “Eu tenho o carro do Spider Man, que é Homem-Aranha em inglês. Minha mãe tem o carro da Barbie e o carro da Viúva Negra”. “Você brinca com o carro da Barbie?”, quis saber. Ficou pensativo e não respondeu. Duda se aproximou: “Eu tenho duas Barbie na minha casa”. (Diário de Campo, 27/04/2022)

“Depois eu tento de novo”

Estávamos no Quintal. Bruno me chamou. Queria mostrar que havia subido na casinha e que estava num lugar perigoso. Nico foi até ele. Não consegui ouvir o que diziam. Tempos depois iniciaram a brincadeira de “pique-pegar zumbi”. Sempre que procuravam uma brincadeira mais radical, as crianças me chamavam para olhar. Posteriormente, no Parque, Bruno se pendurou em um brinquedo, caiu. Embora a queda tenha me parecido dolorosa, a criança não chorou. Levantou-se rapidamente e disse “Depois eu tento de novo”. Ana e Lia também chamaram atenção para suas brincadeiras. (Diário de Campo, 24/06/2022)

Figura 22: Movimentos



Fonte: Montagem criada a partir do registro no diário de campo

As crianças estavam sempre em movimento, interagindo, criando, produzindo, por vezes reproduzindo. Nos relatos acima – e durante todo o período de observação, independentemente do lugar em que estivessem, era possível perceber grande interesse dos meninos em temas ligados aos super-heróis. Percebia-se também que os meninos se engajavam, como já observado, em brincadeiras nas quais se evidenciava força física e poder. Na terceira cena, observa-se também resquícios de aparente invulnerabilidade e resistência à dor, como se os meninos se comparassem aos super-heróis de que sempre falavam.

Nas idas ao parque, as quedas eram constantes. Nos meninos, não foi observada ocorrência de choro por esse motivo. Eles raramente acionavam a professora para mostrar machucados. As meninas, não todas, também demonstravam interesse em brincadeiras mais “radicais”, o faziam e me chamavam para ver. Algumas, quando caíam, não choravam. A maioria delas, entretanto, quando se machucava ou caía buscava o apoio da professora e, em todos os casos, permaneciam sentadas ao lado da professora até o retorno para a sala (Diário de Campo, 08/03/2022 e 31/05/2022).

Embora as masculinidades e as feminilidades sejam marcadas nos corpos das crianças desde muito cedo, Connell e Pearse (2015) afirmam que as relações de gênero têm tendências internas de transformação. Os discursos são fluidos e não são fixos, finais ou permanentes. Pessoas com corpos masculinos podem apresentar feminilidades e pessoas com corpos femininos podem apresentar masculinidades: “identidades de gênero podem ser brincadas, usadas e abandonadas, destrinchadas e re combinadas” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 178). Identidades não são pré-determinadas, inatas, postas. Elas também “não são fixas, centradas e unificadas, mas múltiplas, provisórias e cambiantes” (GUIZZO, 2007, p. 46).

Cabe salientar que a ideia da corporificação social, especialmente a ligada ao binômio menino/menina, permite reconhecer um aspecto paradoxal que envolve o gênero. Muitas, ou quase todas as ações, envolvendo processos corporais não eram, em si mesmas, diferenciadas por gênero, sendo, de fato, capacidades comuns a todas as crianças. A maioria das práticas sociais envolvem a cooperação e a articulação entre os pares, não sendo, por si só, reflexos de desigualdades ou diferenças. Percebe-se que as formas de controle do corpo advêm de uma perspectiva sociocultural pré-determinada: “as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268).

Vianna e Finco (2009, p. 281) ressaltam que a transgressão dos padrões é mal vista e ridicularizada, mas as crianças “ainda exercitam habilidades amplas, experimentam, inventam e criam”, nos lembrando que há possibilidades diversas de convivência com a diversidade.

Não se pode perder de vista que a Educação Infantil, com jornada de 5 horas de trabalhos diários (realidade temporal observada no Distrito Federal), é um local de convivência, troca de experiências, construção e negociação de conceitos, sendo, dessa forma, lugar singular para reflexões sobre os processos identitários das crianças, constituição das subjetividades e para debates sobre uma educação sentimental e afetiva. Noeli Fernandes e Daniela Finco (2022, p. 245) reiteram que:

A falta de atenção em relação aos sentimentos tende a desvalorizar aspectos da intimidade, da amizade e do amor, vinculados ao feminino, e a valorizar aspectos racionais identificados com o masculino, tais como a competição e a produção. A feminilização e a masculinização dos corpos – presentes no controle dos sentimentos, no movimento corporal, na gestualidade, assim como nos sentimentos de meninas e meninos, relacionam-se à força que as expectativas diferenciadas de gênero carregam.

Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre os super-heróis listados pelas crianças. Todos eram homens e, pela conversa exposta na cena 1, o que os caracteriza é a força física: “esses caras são muito fortes”. Em alguns segundos de interação, os meninos relacionam aos menos 5 nomes de super-heróis que povoam seus imaginários, fazendo parte das suas infâncias. Alan, no final, faz referência a Thanos, um supervilão das histórias em quadrinhos, afirmando que o brinquedo pertence a seu pai.

Retomamos a ideia de que a construção das masculinidades nunca pode perder de vista que o desenvolvimento individual – e também das habilidades sociais – depende das interações sociais e da mediação de instâncias que sejam referências morais coletivamente compartilhadas na comunidade masculina. Quais referências estão sendo apresentadas às novas gerações? Essas referências têm acompanhado as mudanças ocorridas nos últimos tempos ou são modelos antigos?

Há que se apresentar, também, modos diferentes de viver os gêneros e as masculinidades. Modos que atendam às múltiplas identidades e às novas configurações de tempo, espaço e escolha, deixando claro, especialmente, que os meninos não precisam ser super-heróis super fortes e que podem chorar e demonstrar sentimentos, da mesma maneira que as meninas também podem.

2.4.4 – Registros das brincadeiras

A fim de corroborar com as reflexões, foram incluídos abaixo alguns registros fotográficos de brincadeiras realizadas pelas crianças, em momentos diversos. Os registros foram feitos em diferentes espaços com o intuito de anotar os materiais e objetos disponibilizados às crianças. É sabido que a organização dos espaços articulada às experiências de aprendizagens propostas reflete a concepção do Educar e Cuidar presentes na instituição educativa. Conforme afirma Renata Vieira (2018, p. 19), “Os brinquedos e brincadeiras são parte importante da jornada educativa das crianças, é também através do brincar que elas vão constituindo sua formação e, criando e recriando a todo momento o que chamamos de culturas infantis”.

Alguns brinquedos e brincadeiras, entretanto, relacionam-se às marcas de gênero presentes na sociedade e podem reproduzir uma lógica sexista – uma vez que os espaços não são estruturas neutras. Daí a importância de se considerar a dimensão simbólica que permeia a organização dos espaços e fazê-la de forma que contemple a liberdade, singularidade e o respeito às potencialidades das crianças.

“Era raro um menino brincar na penteadeira ou no fogão. Ruan foi o único que ficou mais tempo nessa atividade. Ao que parecia, brincava de cortar o cabelo. As meninas não pegaram fantasias. Entre os meninos, a mais utilizada foi do Homem-Aranha. Também usaram chapéu de policial e máscara do Flash. Meninos e meninas brincavam nos carros, velotróis e patinetes. Nesse dia, ninguém se interessou por brincar de boneca. As meninas não brincaram com carrinhos ou tratores”. (Diário de Campo, 13/05/2022)

Figura 23: Brincadeiras 1 (continua)

Brincadeiras realizadas pelos meninos



Brincadeiras realizadas pelas meninas com esporádica participação de meninos



Brincadeiras realizadas em conjunto (continuação)

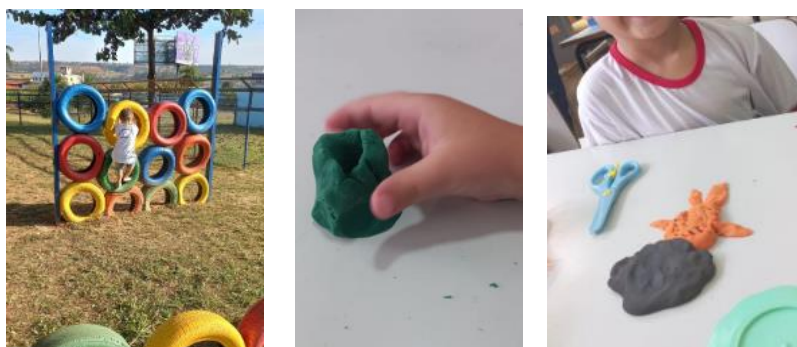


Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora presentes no Diário de Campo de 13/05/2022

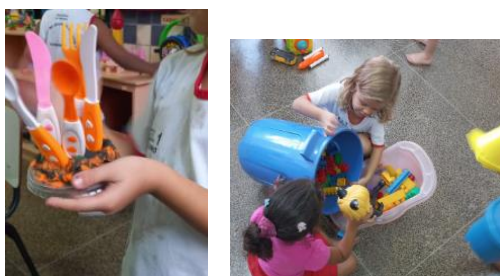
As crianças formavam grupos, brincavam por algum tempo e depois mudavam de brincadeira e de colega. As meninas brincaram de dar banho no bebê. Diziam que os blocos eram sabonetes. As brincadeiras alternavam. Duda me disse que era uma construtora [...]. A professora informou que era hora de arrumar a sala para irem ao Quintal. Na hora de guardar os brinquedos, os meninos demonstraram mais rapidez, habilidade e agilidade. Pegavam tudo o que estava pelo chão ou nas mesas e levavam até o armário. Nico usou um carrinho de compras para juntar os blocos de montar. Se aproximou das meninas e disse com sua voz baixa: “Tá na hora de guardar”. As meninas não atenderam ao seu pedido. (Diário de Campo, 30/05/2022)

Figura 24: Brincadeiras 2 (continua)

Brincadeiras realizadas pelos meninos

**Figura 24:** Brincadeiras 2

Brincadeiras realizadas pelas meninas



Brincadeiras realizadas em conjunto (continuação)



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora presentes no Diário de Campo de 30 e 31/05/2022

Os meninos pegaram fantasias de super-herói. [...] As meninas, de bailarina e princesa. Perguntei a Ana do que bailarinas brincavam: “De pula-pula e de moto”. Meninos e meninas, normalmente interagiam no pula-pula, no escorregador e enquanto andavam com patinetes, bicicletas e velotróis. O “totó” e a piscina de bolinhas eram ambientes onde havia uma separação entre meninas e meninos. Dentro do grupo de meninos haviam os mais agitados e os mais tranquilos. Essas distinções eram feitas pelas próprias crianças. (Diário de Campo, 03/06/2022)

Figura 25: Brincadeiras 3

Brincadeiras realizadas pelos meninos com esporádica participação de meninas



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora presentes no Diário de Campo de 03/06/2022

As brincadeiras, o tempo que duram, a organização que fazem no espaço, os brinquedos que escolhem são elementos ativos nos contextos de aprendizagem das crianças, uma vez que é através das suas próprias experiências e descobertas que as crianças aprendem. Nesse viés, é possível traçar algumas reflexões em relação ao brincar nessa instituição de Educação Infantil, e que acabam indo ao encontro da crítica expressa por Kishimoto (2001, p. 238): “As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-la como parte

do projeto pedagógico da escola”. Observando essas imagens, é possível ponderar sobre a riqueza do espaço da Educação Infantil e reiterar que é um local de intensa troca, de contato diário com as diferenças e de relacionamento com o desconhecido. E, se o “brincar requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas, além de relações cognitivas na expressão e apreensão das regras da brincadeira” (KISHIMOTO, 2001, p. 242), a pré-escola é espaço ideal para que se inicie o processo de entendimento e estímulo de respeito às diferenças e escolhas que sejam livres de determinações de gênero socialmente impostas e que libere a criatividade e a inventividade das crianças.

Nas brincadeiras, observa-se que as crianças, desde muito novas, encontram-se imersas nas amarras sociais que estabelecem o que é esperado para cada um dos sexos. Meninas, ao brincarem de massinha, faziam bolos, meninos faziam vulcões. No parque de areia, por vezes brincavam juntos de fazer comidinhas, mas a maioria dos meninos brincava de correr ou cavar buracos. Percebe-se, aqui, forte influência de outras instâncias socializadoras, entre elas os dispositivos midiáticos atuando para a formação das identidades de gênero. Exemplo claro disso é que era comum os meninos se fantasiarem de super-heróis e as meninas raramente ou nunca o faziam.

As dinâmicas institucionais, especialmente nas atividades que remontam ao corpo – comuns nessa etapa da educação básica, reproduzem ideias relacionadas à masculinidade hegemônica, baseadas no binarismo menino/menina e reafirmam a diferenciação dos papéis sociais nas rotinas infantis. Acerca disso Connell e Pearse (2015, p. 56), ponderam: “A diferença de gênero não é algo que simplesmente existe. É algo que acontece e precisa ser feito acontecer, é também algo que pode ser desfeito, alterado, tornado menos importante”. Essas dinâmicas precisam ser repensadas. As crianças precisam ter liberdade para escolhas verdadeiramente feitas por elas sem que isso represente masculinidade ou feminilidade, assim elas terão seu repertório vivencial ampliado. Nesse sentido, é de suma importância ter um olhar atento para as construções que estão sendo feitas:

O desafio da escuta atenta das falas e daquilo que as crianças pequenas vivenciam, produzem e compartilham nos espaços da Educação Infantil, junto a seus pares e com os adultos/as, pode nos fornecer importantes elementos sobre as relações de gênero travadas no espaço físico, com suas materialidades e simbologias (SILVA, 2015, p. 34).

É possível perceber também que, em muitas situações, as crianças brincavam em conjunto, demonstrando que ressignificam alguns espaços e constroem relações não

hierárquicas, especialmente quando lhes é dada a liberdade de participação. Embora existam amarras e distinções, muitas brincadeiras não possuíam relações com o sexo biológico – e não deveriam mesmo possuir. Cabe refletir que o gostar desse ou daquele brinquedo e dessa ou daquela brincadeira não são preferências inatas, pré-determinadas, naturais, são construções sociais. Se movimentos preconceituosos podem ser construídos, os que respeitem as experiências físicas, afetivas, cognitivas e socioemocionais também podem.

CAPÍTULO 3 – CONHECER PARA TRANSFORMAR

O mestrado profissional é uma modalidade de formação que busca capacitar para a prática profissional avançada e transformadora – considerando rigor metodológico e fundamentos científicos -- e que habilita para a atuação em atividades técnicas, científicas e de inovação. É um curso que permite o conhecimento, reconhecimento e possibilidade de aplicação dos avanços da ciência e das tecnologias e tem como foco “a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos” (BRASIL, 2009a, p. 21).

Ao longo dessa pesquisa, foram observadas as práticas sociais dos meninos e constatado que diferenças de gênero ainda se configuram em desigualdades, produzindo e reproduzindo preconceitos e gerando segregações e engessamento das práticas pedagógicas. Para superar essa condição, é imprescindível uma reformulação das práticas que ocorrem na pré-escola e que existam programas de formação voltados para a qualificação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil, pois essa etapa da educação básica é “um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana” (BRASIL, 2009b, p. 56) e que precisa ser muito bem planejada.

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 54), “um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças”. Pensando na importância da formação, buscando atender ao objetivo II listado na Portaria Normativa nº 17, do Ministério da Educação (MEC), que versa sobre “transferir conhecimentos para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local” (BRASIL, 2009a, p. 21) e conforme exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação na modalidade mestrado profissional – PPGEMP, apresentamos, como produto final, a produção de Dossiê intitulado **Sexismo: quem perde com isso? – Conhecendo realidades**, que será trabalhado nas instituições de Educação Infantil – por meio do Minicurso de Extensão **“Sexismo: quem perde com isso? – Construindo possibilidades”**.

Os resultados desse estudo, aliados à aplicabilidade da prática aqui sugerida, considerando uma perspectiva ampla e interdisciplinar, contribuirão para a construção de uma nova abordagem de gênero na Educação Infantil. Uma perspectiva que não limite a criatividade das crianças e nem relacione brinquedos, brincadeiras, cores e gestos com sexualidade, restringindo a liberdade inventiva da infância.

3.1 – Quadro-síntese da proposta do produto técnico

Quadro 6: Síntese do produto técnico

Dossiê: Sexismo: quem perde com isso? – conhecendo a realidade. Objetivo: conhecer as práticas sociais de crianças de uma instituição educativa do Distrito Federal.

Minicurso de extensão: Sexismo: quem perde com isso? – Construindo possibilidades. Resumo da proposta: minicurso de formação continuada para professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal com duração de 6 horas.

Fonte: Criado pela autora

3.2 – Dossiê Sexismo: quem perde com isso? – Conhecendo realidades

O presente estudo partiu da realidade apresentada por uma instituição de Educação Infantil de Sobradinho-DF onde foi percebida necessidade de trabalhar com as/os profissionais da educação conceitos básicos de gênero, relações de gênero e práticas sociais. Constatou-se, durante as observações, visível receio em abordar, junto às crianças, o assunto (Diário de Campo, 31/05/2022). O que serve para construir diferenciações e perpetuar segregações.

Nessa perspectiva, o presente Dossiê se propõe a revelar aspectos da realidade e qualificar a discussão das práticas sociais com o objetivo de aproximar as(os) profissionais da educação pré-escolar da realidade de uma instituição educativa para que possam refletir diante de exemplos práticos de ações generificadas e suas implicações.

O foco da proposta é explorar a percepção das crianças sobre gênero e, com transcrição de falas e análise de fotografias e desenhos, mostrar o que as crianças têm de compreensão e quais questionamentos trazem sobre a temática. O material trará registro das situações específicas que ocorreram durante a observação participante.

3.3 – Minicurso de extensão

É inegável que existe uma hierarquia envolvendo as relações que ocorrem entre meninos e meninas, homens e mulheres, entre as feminilidades e as masculinidades. Se nessa hierarquia as mulheres sabidamente saem perdendo, é importante pensar que com os meninos/crianças

isso também ocorre. Há, entre várias outras, a perda de uma educação emotiva que lhes permita expressar seus sentimentos. Também se perde o cuidado, o autocuidado, a possibilidade do choro e da escolha das cores. Quais perdas os meninos têm? Essa pergunta permeará o minicurso de extensão **Sexismo: quem perde com isso? – Construindo Possibilidades**.

De acordo com o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), os coletivos (equipes e comunidade) que atuam com a pré-escola devem buscar caminhos na direção de práticas educativas que sejam transformadoras, respeitem os direitos das crianças e ajudem na construção de uma sociedade melhor. O referido norteador considera que, para se pensar em qualidade da instituição de Educação Infantil, é preciso levar em conta momento histórico, contextos culturais, condições locais, micro e macro estruturas, dessa forma o processo de definir e avaliar essa qualidade deve ser aberto (embora embasado nos preceitos trazidos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente), participativo e reflexivo. Esse processo avaliativo deve também reconhecer e valorizar as diferenças de gênero, étnico-raciais, culturais buscando por relações sociais mais solidárias fundamentadas em valores sociais mais amplos e sem esquecer da formação dos(as) profissionais.

Considerando essa indicação, além do Dossiê exposto acima, será oferecido um minicurso de extensão voltado para os(as) profissionais da Educação Infantil. O curso será fundamentado nos aportes teóricos apresentados na pesquisa e terá o intuito de desenvolver habilidades e trazer reflexões sobre formas de lidar com situações pontuais que podem ocorrer no ambiente pré-escolar.

Com duração de 6 horas, a reflexão será realizada nos dias de coordenação pedagógica coletiva legalmente estabelecidos pela SEEDF. Acredita-se que, dessa forma, o conteúdo atingirá um maior número de professores e professoras.

Quadro 7: Resumo do Produto Técnico (continua)

Resumo da proposta:	O minicurso de formação continuada para professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal buscará promover conhecimentos teóricos, unindo-os com as práticas pedagógicas a fim de garantir os direitos das crianças, no que concerne ao respeito pela diversidade. O curso será dividido em 3 encontros. 1º – apresentação do Dossiê; 2º – embasamento teórico, discussão sobre Educação Infantil, Gênero, Masculinidades e preenchimento de formulário sobre a realidade e prática de cada profissional; 3º – análise da realidade institucional e construção coletiva de plano de ação/material de apoio com sugestões de como atuar em situações sexistas específicas.
----------------------------	---

Quadro 7: Resumo do Produto Técnico (continuação)

Título do minicurso:	Sexismo: quem perde com isso? – Construindo possibilidades.
Ementa do curso:	Fomentar momentos de reflexão e debates sobre a postura heteronormativa que influencia as relações de gênero. Formar profissionais da Educação Infantil para atuação frente às novas demandas relacionadas à diversidade e identidade de gênero. Consolidar a concepção teórica da infância como categoria geracional na estrutura social e da criança como sujeito social produtor de cultura.
Objetivo geral:	Ampliar os conhecimentos dos profissionais da educação no que concerne às questões de gênero na Educação Infantil.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> a) contribuir para ampliação do conhecimento dos professores e das professoras sobre Gênero e Práticas Sociais na Educação Infantil, considerando uma abordagem sociológica; b) refletir sobre as práticas dos meninos no que concerne à representação do masculino, feminino, papéis sociais, masculinidade e feminilidade; c) construir novas práticas voltadas para a pluralidade da infância.

Fonte: Criado pela autora

3.4 – Justificativa

As questões de gênero têm relevante importância dentro das categorias centrais que organizam o mundo social das crianças. O contato com os pares é significativo e imprescindível no processo de interação, socialização e construção das aprendizagens de normas, valores e papéis sociais. As expectativas de gênero são socialmente construídas pelas crianças nas práticas sociais com adultos e entre si, ou seja, o gênero faz parte do mundo social das crianças e se constitui em cada ato cotidiano da vida delas, seja no campo das ideias ou das ações.

No decorrer da pesquisa, foi observado que o universo masculino é permeado por situações complexas, singulares, aparentemente problemáticas, que, na maioria das vezes, são culturalmente construídas e acabam por reforçar condições como: proibição ou inibição do choro e das demonstrações de afetividade, valorização de comportamentos ligados à valentia, invulnerabilidade, imposição da vontade a qualquer custo, também à condição da menina como frágil e necessitada de proteção masculina e a limitação de escolhas.

Não é difícil perceber que os corpos dos meninos são afetados por esses processos sociais e culturais por onde circulam ideias, condutas, fantasias, modelos e desejos destoantes da necessidade e interesse das crianças.

Em uma sociedade sexista, na qual, por vezes, ouve-se que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, “meninos brincam de carrinho e jogam futebol e meninas brincam de casinha”, onde observa-se o emprego frequente de apelidos que visam rotular as crianças quando assumem posturas ou demonstram comportamentos atribuídos ao gênero oposto, é urgente a necessidade de se trabalhar e debater o processo de masculinização dos corpos e a formação de preconceitos.

A construção da masculinidade na infância precisa considerar que o desenvolvimento individual depende da interação social. Para um menino desenvolver as habilidades sociais, passará pela mediação de instâncias sociais que sejam referências morais coletivamente compartilhadas na comunidade masculina. Refletir sobre quais são essas referências, dentro do universo da Educação Infantil, é um dos aspectos centrais do curso e justificam sua existência.

3.5 – Procedimentos

1º momento: o Dossiê será apresentado com suporte de recursos audiovisuais, tais como *datashow* ou televisão.

Tempo previsto: 1 hora e 30 minutos – 2 horas.

Figura 26: Curso para Educação Infantil













Fonte: Criada pela autora

2º momento: é importante que os e as participantes conheçam os termos utilizados pelos teóricos da Sociologia da Infância e de Gênero. Para tanto, um resumo será distribuído e trabalhado. O material trará os conceitos de Criança, Infância, Educação Infantil, Gênero e Masculinidade, utilizando os teóricos mais conceituados: Criança – Qvortrup (2010); Infância

– Corsaro (2011); Educação Infantil – Vieira; Finco (2019); Gênero e Identidade de Gênero – Buss-Simão (2012); Finco (2010); e Masculinidade – Connell e Messerschmidt (2013).

Cada participante receberá uma cópia do material/síntese, na qual constará os conceitos principais e um roteiro de perguntas que permite avaliar a forma como tem abordado a temática com seu grupo de crianças e quais pontos necessitam de maior interferência.

Quadro 8: Roteiro de perguntas
Roteiro de perguntas

Roteiro de perguntas	
(Sugere-se que as respostas sejam dadas atribuindo cores às estrelas que antecedem cada pergunta: para “não”, coloca-se a cor verde; e para “sim”, usa-se a cor vermelha).	
	1) Costumo interferir na escolha das cores, brincadeiras, brinquedos ou fantasias, baseando-me no critério “sexo”?
	2) Me causa desconforto conversar com as famílias sobre escolhas que os meninos fazem (como brincar de casinha, boneca ou querer vestir uma roupa ou fantasia) e que são comumente realizadas pelas meninas?
	3) Relacionamento aos meninos ações, profissões, falas e imagens (construções sociais e culturais) que remetem à força e coragem?
	4) Concordo com a separação binária de filas e incentivo meninos a cederem o lugar para as meninas?
	5) Me causa estranheza quando meninos, em atividades e desenhos que remetem ao reconhecimento do próprio corpo, identificam-se com o sexo oposto ao que trazem biologicamente?
	6) Tenho embasamento teórico para lidar com demandas que as crianças trazem sobre sexualidade, gênero, identidade de gênero ou “ideologia de gênero”?
	7) Desenvolvo práticas pedagógicas voltadas para a equidade de gênero?
	8) Percebo a necessidade de se trabalhar com os(as) demais profissionais da instituição as temáticas abordadas nesse curso?
	9) Percebo a necessidade de se trabalhar junto às famílias as informações trazidas nessa formação?
	10) Já participei de formação continuada voltada para as temáticas: gênero e Educação Infantil ou Masculinidade e Educação Infantil nos últimos dois anos?
Etapa de Educação Infantil que atua: _____ Sexo: _____	
Região Administrativa: _____ Data: _____	

Fonte: Criado pela autora

Sugere-se que as respostas sejam dadas atribuindo cores a cada pergunta: para “não”, coloca-se a cor verde; e para “sim”, usa-se a cor vermelha. A atribuição de cores às perguntas ajudará os(as) profissionais a refletir com mais precisão sobre sua prática pedagógica. A consolidação das informações será anotada no material de apoio e possibilitará à comunidade escolar reconhecer seus pontos fortes e fracos. Não é necessário se identificar no material.

Cada participante deverá receber uma cópia do material/síntese com os conceitos-chave, o roteiro de perguntas e canetas ou lápis nas cores verde e vermelha.

É importante salientar que as perguntas que receberem como resposta a cor vermelha sinalizam prioridade de ação (embora as que receberem a cor verde também necessitem ser problematizadas) e, por isso, é necessário que o preenchimento reflita, de forma sincera e fiel, a abordagem que costumam dar à temática. Só assim será possível construir uma nova forma de atuação frente àquela situação. Ausências ou ocultamentos de informações nesse momento, dificultarão ainda mais as práticas coletivas, impedindo que ações ou políticas públicas sejam pensadas, o que impossibilita a superação de problemas pontuais. Como o questionário não necessita de identificação, espera-se que os(as) profissionais possam demonstrar suas percepções sem constrangimentos.

Tempo previsto: 1 hora ou 1 hora e 30 minutos.

3º momento: após se conhecer as práticas sociais das crianças, estudar os termos relacionados à temática e levantar as demandas específicas trazidas pelos(as) profissionais, será realizada uma plenária para expor a realidade da instituição, tirar dúvidas, conhecer proposições, ouvir projetos que já estão em andamento, conhecer dificuldades e pensar soluções. Nesse momento, é necessário ouvir e respeitar o que o outro tem a dizer, aproveitando para incitar o debate e a construção coletiva.

A conversa iniciará com a apresentação das respostas e proposição de soluções. É conveniente que haja um integrante da coordenação para fazer as anotações no plano de ação/material de apoio. Cabe salientar que divergências de opiniões existem em todas as instâncias da sociedade e são comuns em ambientes educativos, assim é imprescindível que elas sejam reconhecidas e enfrentadas de forma madura, dialogada, construtiva e democrática.

O material de apoio/plano de ação será construído com base na realidade de cada instituição, ficando, assim, mais condizente com a necessidade do público-alvo. Intenta-se deixar o material/síntese utilizado no 2º momento como base, incluir (de forma consolidada e resumida) a quantidade de respostas verdes e vermelhas expostas no roteiro de perguntas e adicionar as soluções trazidas pelo grupo. Ao final da plenária, havendo alguém para digitar as

resoluções, o material já poderá ser liberado para o grupo e ficará disponível para impressão ou inclusão no PPP das instituições.

Quadro 9: Modelo Plano de Ação

Problemas	Ações	Responsáveis

Fonte: Criada pela autora

Tempo previsto: 2 horas ou 2 horas e 30 minutos.

3.6 – Avaliação do minicurso

A avaliação, de caráter formativo, ocorrerá ao longo do processo e adotará estratégias dialogadas para investigação do progresso individual e contínuo, sempre buscando favorecer o crescimento de cada participante.

Tabela 3: Instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação	Pontuação
Participação nos encontros	4,0
Preenchimento do formulário	2,0
Participação na formulação do Plano de Ação	4,0
Pontuação Total	10,00

Fonte: Criada pela autora

3.7 – Referências sugeridas

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil:** um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. NUPEIN-UFSC, 2012. Disponível em : <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/meninos-entre-meninos-num-contexto-de-educacao-infantil-um-olhar-sobre-relacoes>.

CASTRO, Susana de. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **Revista Aprender – cad. De Filosofia e Psic. Da Educação**. Ano XII, jun/dez. 2018.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1); 424, jan-abr. 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, caderno: Educação Infantil. 2ª ed. Brasília, 2018.

FINCO, Daniela. **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**. Orientação: Claudia P. Vianna. São Paulo: s.n., 2010.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. **Revista Ártemis**, v. 6, jun, p. 38-48, 2007.

QVORTRUP, Jens. “A infância enquanto categoria estrutural”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

VIEIRA, Renata Almeida; FINCO, Daniela. “Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos”: a importância de refletir sobre as questões de gênero na educação infantil. In: **“Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 257, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar as questões de gênero – e o reflexo que podem ter na vida das crianças – assumindo que o caminho em busca de uma Pedagogia mais democrática e menos sexista ainda precisa ser melhor percorrido foi o compromisso assumido nessa pesquisa. Há uma visível dificuldade entre profissionais da instituição educativa investigada em tratar sobre questões de gênero e a responsabilidade acaba sendo jogada para a família. Em meio a esse impasse, os meninos vão crescendo com visões deturpadas sobre papéis sociais e sobre cuidado, e esse descaso e descuido pode resultar na manutenção do triste índice apontado no capítulo 1: **meninos e jovens de até 19 anos estão no grupo dos que mais morrem e dos que mais matam quando são adultos**. Por mais dura que seja a afirmação, ela é real e, diante do quadro que se apresenta, é preciso que diálogos mais abertos acerca das desigualdades de gênero sejam construídos, pois há questões que não podem mais ser socialmente negligenciadas.

O campo de estudos da Educação Infantil é marcado por complexidades e singularidades e atravessado, a todo momento e nos mais diversos espaços, construções e contextos, por questões identitárias e de gênero. É impossível pensar a pré-escola sem considerar essa importante categoria de análise, sem refletir sobre as práticas sociais e culturais que separam meninos e meninas e sem entender que as bases que sustentam a sociedade, mesmo com os avanços dos últimos tempos, continuam sendo estabelecidas de forma desigual e hierárquica, baseadas em poder, controle e padronizações. Assim, é necessário que se pense uma educação que assuma o compromisso de rejeitar qualquer tipo de sexismo e promova a equidade de gênero.

A pesquisa revelou que o adultocentrismo permeia o universo pré-escolar, reforçando estereótipos de gênero, demarcando papéis sociais e estabelecendo o controle dos corpos e dos sentimentos. Muitas vezes, as escolhas são cerceadas em prol de normas e padrões pré-estabelecidos e socialmente vigentes. A instituição deixa de cumprir sua função social que estabelece o rompimento com as relações de dominação, entre elas a de gênero, e termina por reforçar atributos sexistas. Apresenta-se, assim, como espaço de institucionalização do preconceito.

Percebe-se também que alguns meninos reafirmam as normas de gênero, comportando-se como os tais “meninos de verdade” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 133), externando suas masculinidades – que precisam, necessariamente, vir em oposição à feminilidade. Esses parecem ser os que gostam de bola e futebol, que subjagam os colegas se apossando de

brinquedos, que caem e levantam sem chorar, que lutam por seus espaços, são fortes e destemidos – pequenos super-heróis (como os das fantasias que tinham o costume de usar quando estavam no Reino Encantado). Embora, ao pensar nas relações de gênero, se possa observar que há formas de vantagens nisso, há também desvantagens rodeando os meninos e os custos são altos para eles. E, como o processo é sempre relacional, as meninas também têm seus mundos brincantes restringidos. Cabe, aqui, reforçar a ideia da corporificação social que constata que, nos processos de gênero, as práticas e ações não são, em todas as medidas, diferenciadas exclusivamente pelo gênero, a maioria, senão todas, são comuns a meninos e meninas.

Como se viu, profissionais da educação não sabem como lidar com situações que envolvem gênero e são próprias da infância, caminham para padronização de hábitos e ações e que, muito embora se tenha uma base teórica maior do que as outras gerações tiveram para entendimento dessas nuances, ainda faltam estudos que levem à compreensão das questões de gênero e das questões da infância, evitando posturas hegemônicas homogeneizantes e fomentando uma educação não sexista. Em algum momento, porém, será necessário parar de alegar que a complexidade e a falta de formação impedem professores e professoras de lidarem com o tema. Deve-se ter intencionalidade pedagógica e estratégias contextualizadas para tratar questões sensíveis, especialmente as que interferem na vida de todos(as).

As análises evidenciaram que os estudos propostos pela Sociologia da Infância que colocam as crianças como sujeitos de direito, atores sociais, autores e produtores de cultura e de identidade pessoal e coletiva precisam deixar de ser vistas apenas no meio acadêmico e precisam se materializar nas instituições educativas para que a infância passe a ser vista como um tempo de experimentações associadas à criação. É necessário que se reconheça que a infância trabalha numa perspectiva de mais de um regime temporal, que é menos linear e mais amplo, que permita espaço para construções, invenções e acontecimentos. As contribuições da Sociologia da Infância não apenas trazem a distinção analítica entre a infância e as crianças, mas, especialmente, permitem validar as práticas desse grupo, olhando-o como seres competentes, participantes ativos, influenciados e influenciadores do meio social e, justamente por isso, capazes de construir significados e propor mudanças nos sistemas e cenários.

Entretanto, é possível afirmar que as crianças estão ressignificando esse debate e, a partir de suas interações, trazendo novos rumos para os diálogos sobre gênero. Observando as experiências, é possível perceber que elas têm noções de participação e se posicionam diante das variadas situações – embora o olhar para elas ainda precise ser melhor refinado: “podemos

dizer que as crianças podem ser potentes vetores, condutoras intermediárias e transmissoras deste diálogo” (FERNANDES; FINCO, 2022, p. 253).

Diante de tantas revelações, evidências e afirmações, cabe constatar que a temática não se esgota e essas considerações não são – e não podem ser – finais. Primeiro porque a tentativa de homogeneizar a infância e as crianças precisa ser combatida; segundo porque tratar gênero como categoria analítica e incluir suas questões na Educação Infantil ainda são grandes desafios nas pesquisas e trabalhos acadêmicos; terceiro porque pequenas ações desenvolvidas nessa e em outras instituições demonstram que um pontapé inicial visando uma educação menos sexista já foi dado: não há separação de filas para meninos e fila para meninas e não são oferecidos brinquedos específicos baseados no sexo biológico. São ações básicas, mas já são ações. E o crédito merece ser dado à instituição em questão.

Retomando os objetivos específicos dessa pesquisa, particularmente o primeiro deles: **observar como o processo de identificação de gênero é visto e vivido pelas crianças analisando as atitudes de meninos no que concerne a representação do masculino, papéis sociais e masculinidade**, é possível observar que os meninos estão expostos a uma masculinidade hegemônica e trazem diversos traços dela em suas interações. Aos 4/5 anos, alguns meninos já se apresentam dentro do papel social estabelecido para eles e são corriqueiramente inflados a seguirem padrões e normas de gênero. Já se mostram contaminados por essas regras pré-estabelecidas, muitas vezes, conforme escrito aqui: antes mesmo de nascerem, quando já se criam diversas expectativas em torno de seus comportamentos. Outros resistem à essa imposição.

João, nas cenas “Esse balão azul é de mim” e “Eu ganhei de menino”, faz a separação das cores como se houvesse a possibilidade de existir cores de meninos e cores de meninas. A criança o faz em dois momentos distintos: primeiro em relação aos balões e depois em relação à tesoura. Em suas colocações, fica evidenciada a interferência da cultura e do reforço negativo que alguns adultos trazem nos discursos e que encaminham meninos e meninas para lados distintos. Nesse sentido, não se pode perder de vista que, conforme afirmam Vianna e Finco (2010, p. 269), “as preferências [...] são construções sociais e históricas”.

Na cena “Pinte o Pipo e a Fifi”, os dois meninos que queriam escolher a calcinha resistiram às imposições sociais (ou pretendiam fazê-lo), porém foram vencidos pelo adultocentrismo que impôs também o modelo socialmente aceitável de calcinha ou cueca que deveriam usar em sua atividade. Mesmo assim, resta evidente, que a representação do masculino e da masculinidade, nessas crianças, escapa ao padrão normalmente estabelecido. Mesmo que seus corpos tenham sido controlados, suas mentes caminhavam por rumos diversos.

No episódio “Na hora de guardar as bolinhas ninguém quer ajudar”, há uma masculinidade voltada para o cuidado e uma mudança de perspectiva. Essa cena, embora escancare mais uma investida adultocêntrica por parte da profissional que acompanhava as crianças, traz a reflexão de que os meninos estavam empenhados no processo de organização do espaço - que remonta a dimensão do cuidado e que, muitas vezes, é atribuída às meninas.

Pensando no segundo objetivo específico, **verificar, nas brincadeiras e atividades, o que as crianças sabem sobre gênero e que uso fazem desses conhecimentos nas suas relações sociais em geral**, restou-se confirmado que as crianças sabem que são meninos e que são meninas e transitam, de forma brincante, por essa certeza sem se importarem com restrições que um ou outro gênero poderia ter ou trazer para suas ações. Ainda não parecem contaminados pela padronização que divide a sociedade e nem pelo preconceito. Embora suas ações demonstrem que esse preconceito existe e que têm acesso a ele – caso contrário a criança não diria “Esse balão azul é de mim” e a outra não diria “Se ele é menino, tem que escolher um menino”, elas resistem à padronização, à estigmatização e ao controle de seus corpos. Fogem tanto do culturalmente esperado quanto do socialmente imposto.

Foi possível perceber que as crianças trazem diversos conhecimentos sobre papéis sociais e que carregam marcas culturais que distinguem meninos e meninas, entretanto essas marcas não limitam suas ações. Mesmo que tenha surgido, em várias interações envolvendo cores, a ponderação que rosa é de menina e azul de menino, não foi possível dizer que os meninos se recusam a utilizar objetos que remontem culturalmente ao sexo oposto. Mas a consideração existe e é externada.

Brincadeiras envolvendo bola eram particularmente violentas. Havia disputas, agressividade e violência permeando-as. As meninas optavam por se distanciar dessas contendas, e muitos meninos o faziam também. Os meninos, em geral, optavam por brincadeiras desafiadoras, ligadas ao equilíbrio e força física. Foi raro ver meninos chorando por terem caído ou se machucado, o que era comum entre as meninas. Observou-se meninos se fantasiando de super-heróis e falando sobre superpoderes, entretanto foi comum perceber os meninos ligados à brincadeiras que remontam à dimensão do cuidado, tanto com eles mesmos quanto com os colegas. A interação “Estamos brincando de pais...” demonstrou que reconhecem a figura paterna como cuidadora, amorosa e responsável.

Nos momentos de guardar as bolinhas ou organizar espaços, os meninos também estavam envolvidos e empenhados. As brincadeiras de casinha eram mais comuns às meninas e, normalmente, quando os meninos brincavam de faz de conta que estavam cozinhando, diziam que tinham uma pizzaria ou uma fábrica de sucos, e não que era um trabalho doméstico.

Por sua vez, foi possível constatar que meninas também carregam marcas das imposições sociais. Elas reforçam o caminho que os meninos têm que seguir e, em diversas ocasiões, desafiam a visão delas como desprotegidas e frágeis e realizam brincadeiras que remontam à força física e à transgressão de possíveis regras. Também são agitadas e têm seus corpos controlados e ações restringidas pelas professoras, que as trocavam de lugar e de grupos e repetiam que determinadas crianças (meninas) não podiam ficar juntas, pois prejudicavam o bom andamento das atividades.

Ao recordar o terceiro objetivo específico, que era **analisar como as dinâmicas institucionais (ações, expressões e espaços) interferem na reprodução de ideias relacionadas a masculinidade ou reafirmam a diferenciação dos papéis sociais nas rotinas infantis**, é possível considerar que, em diversas interações, há despreparo para tratar de questões de gênero e uso de uma argumentação modelada pela dicotomia sobre o que se espera do menino e o que se espera da menina. Havia, especialmente nas atividades direcionadas, situações que reafirmavam, sutilmente ou não, a diferenciação dos papéis sociais e muitas usavam cores azul e rosa para demarcar os territórios. A descrição dos banheiros mostra isso, a interação “Pinte o Pipo e a Fifi” também.

Ficou muito evidenciado que as crianças trazem de casa tanto a ideia de que meninos e meninas são iguais quanto que são diferentes. A interação “Eu ganhei de menina” mostra isso: por um lado, João verbalizou que estava com um objeto de menina, e Bruno, por outro lado, conclui que isso não era relevante, porque as possibilidades e liberdades são comuns a meninos e meninas. A mesma criança (Bruno), em companhia de seus dois colegas no episódio “Estamos brincando de papais”, subvertem a masculinidade que lhes é imposta e de forma livre brincam de papai, exaltando ações de cuidado, sensibilidade e afetividade. Não é de se espantar que a interação seja severamente criticada, uma vez que foge dos padrões heteronormativos e, justamente por isso, são vistos com estranheza, para não dizer com repúdio e preconceito.

Embora a instituição não tenha, sozinha, a culpa pela reprodução de ideias relacionadas às práticas sexistas que remontem à diferenciação de papéis, ela erra em não problematizar e em não trabalhar a liberdade de escolhas. Erra em trazer um quadro azul com um menino brincando com bola e um quadro rosa com desenhos de coração e flores nas portas dos banheiros, pois esses disseminam mensagens de gênero e deixam marcas de poder nos espaços, legitimando, ou não, o comportamento de cada sexo. Quando age assim, “a escola anula seu potencial transformar e também sua responsabilidade pedagógica frente à estas questões” (VIEIRA, 2018, p. 46) e é preciso vislumbrar uma educação para a transformação que trabalhe

para construção de um espaço onde todos e todas possam viver em igualdade de oportunidades, e não para a manutenção e reprodução.

Olhar para as liberdades, para a construção das identidades, para a superação das lógicas dicotômicas e segregadoras, obriga os e as pesquisadoras – e vai obrigar os e as profissionais da educação também – a subverterem seus pensamentos, trazendo novos discursos e práticas que sejam abertas e acolhedoras e que se construam através das interações vividas no dia a dia da instituição, e não previstas, prescritas e saídas de manuais – até porque lidam com as subjetividades de crianças ainda muito pequenas.

Cabe ressaltar que, o contexto político-social em que a pesquisa foi realizada (anos de 2021 e 2022) foi marcado, fundamentalmente, por retrocessos de direitos. Havia certa onda conservadora e reacionária exercendo pressão política nos diversos setores sociais. A visão deturpada, binária e dicotômica em relação às questões de gênero era reforçada por discursos veiculados por integrantes do governo, em especial na figura da ministra Damares Alves – que afirmava que meninas são princesas³⁵ e vestem rosa, e do presidente da República Jair Bolsonaro – que proferia discursos misóginos, machistas e homofóbicos³⁶. Esse mesmo representante do Estado e do governo, durante um discurso no ano de 2022, puxou um coro junto aos participantes do desfile de 7 de setembro repetindo por diversas vezes a palavra que o caracterizaria: “imbrochável, imbrochável”, repetiu sorrindo ao lado de uma esposa visivelmente incomodada. Tal atitude, além de machista e vergonhosa, reforça a condição de invulnerabilidade e virilidade imposta socialmente ao homem.

Numa sociedade que carrega marcas de racismo, homofobia, misoginia e discriminações diversas, não basta apenas que os(as) profissionais da educação se mostrem não racistas, anti-homofóbicos(as) e não misóginos, é preciso que lutem contra esses limitadores da vida social, buscando livrar-se das amarras que restringem suas ações e as das crianças, procurando refletir, junto ao grupo, sobre falas que remontam à discriminação e evitando, desde a Educação Infantil, que diferenças se tornem desigualdades. A pesquisa prova que as crianças conseguem fazer isso, agora é necessário que os adultos também o façam.

³⁵ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/menina-sera-princesa-menino-principe-diz-ministra-da-mulher-familia-direitos-humanos-23341446>. Acesso em: 6 jan. 2023.

³⁶ Disponível em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2019/05/14/bolsonaro-e-condenado-a-pagar-rdollar-150-mil-por-declaracoes-racistas-e-homofobicas>. Acesso em: 6 jan. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/06/13/interna_internacional,1061741/bolsonaro-pede-desculpas-a-deputada-por-dizer-que-ela-nao-merecia-ser.shtml. Acesso em: 6 jan. 2023. Disponível em: <https://ne10.uol.com.br/canal/politica/noticia/2017/04/06/bolsonaro-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-5-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-mulher-672899.php>. Acesso em: 6 jan. 2023.

Nessa seara, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), ao comentarem sobre a “pedagogia da escuta”, a resumem como aquela que possibilita mais, respeita mais, impõe menos, apassiva menos, desautoriza menos e propicia encontros; que foge da ordem binária, histórica e padrão, que, muitas vezes, explica o mundo pelas oposições para trabalhar liberdades, sociabilidades, novidades, as múltiplas experimentações, singularidades e o respeito às diferenças. É urgente, também, se pensar em uma “Educação de Gênero” que, de forma ampla e integrada, contemple não apenas as crianças e profissionais da educação, mas também as famílias e a comunidade em geral.

Reforça-se que a presente pesquisa **Masculinidades como práticas sociais: perspectiva dos meninos da Educação Infantil** optou por trazer os aportes teóricos da Sociologia da Infância a fim de colocar as crianças como interlocutores e protagonistas e problematizar as questões de gênero, a educação e o cuidado que foram e estão sendo dispensados aos meninos a partir de suas realidades. E isso foi e é relevante, pois estudos sobre gênero, meninos e masculinidades, numa perspectiva que considere as crianças como autores e atores principais, estão ainda ausentes na formação inicial e continuada dos profissionais de educação e, só com ela, teremos a construção de práticas pedagógicas mais igualitárias que contestem os modelos segregadores, repressores e excludentes e garantam respeito à diversidade e singularidade.

Finalizo esse capítulo com a interação feita com Bruno:

Bruno se distanciou do grupo e foi em direção a uma árvore. Ao chegar, a abraçou e ficou segundos nessa posição olhando para cima e fazendo carinho na árvore. Tia Teresa o chamou e no caminho perguntei o que ela estava fazendo. Bruno respondeu: “— Abraçando a árvore”. Perguntei o que tinha falado para ela, e ele respondeu: “— Eu desejei que ela tivesse uma longa vida”. (Diário de Campo, 17/03/2022)

Observando esse relato, percebe-se que há possibilidade de se pensar masculinidades com práticas saudáveis, afetivas e conscientes e de se pensar interações que rompam com a dicotomia masculino *versus* feminino; fraco *versus* forte; dominante *versus* dominado; cognitivo *versus* afetivo e com a ideia de que a anatomia do corpo justifica as desigualdades – sejam de gênero ou quaisquer outras. Para isso, precisamos olhar para a multiplicidade de masculinidades, cuidar das interações vivenciadas pelas crianças e pensar que é a cultura e a história de cada sociedade que definem as diferenças de gênero e, justamente por isso, precisamos de uma educação democrática e de práticas pedagógicas que considerem o potencial transformador presente nas instituições educativas e nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2021.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

ARCE, Matías Cordero. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Separata de TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. ESTUDOS DA INFÂNCIA, ESTUDOS DA CRIANÇA: QUAIS CAMPOS? QUAIS TEORIAS? QUAIS QUESTÕES? QUAIS MÉTODOS? **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRANCO, Ângela Uchoa; ROCHA, Rivane Ferraz. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 251-258, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Reentradas e reinterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativos e prisionais brasileiros/Conselho Nacional de Justiça** – Brasília: CNJ, 2019.

BRASIL. DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça. **Relatório 11º Ciclo – INFOPEN**. Jul-dez 2021. Nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-analiticos/br/brasil-dez-2021.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009b. 64 p.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 29 dez. 2009a. Seção 1, anexo II.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. NUPEIN-UFSC, 2012. Disponível em : <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/meninos-entre-meninos-num-contexto-de-educacao-infantil-um-olhar-sobre-relacoes>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CAMPOS, Gleisy. **Culturas infantis**: crianças, plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil. Dissertação (mestrado em educação). UFU, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13938>. Acesso em: 31 out. 2021.

CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Gender concept in the school day today life. **Revista de Educação Pública**. [S. l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.416. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CARVALHO, M. P. de. **Portal IDEa entrevista Marília Carvalho**. [Entrevista cedida a] Maurício Ernica e Viviane Ramos. Portal Idea: 28 maio 2020. Disponível em: <https://www.portalidea.org.br/novidades/portal-idea-entrevista-mar%C3%ADlia-carvalho/>. Acesso em: 12 maio 2022.

CARVALHO, Maria João Leote de. Delinquência. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

CARVALHO, Maria João Leote de; GOMES, Sílvia; DUARTE, Vera. Desigualdades. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

CASTRO, Susana de. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **Revista Aprender** – cad. De Filosofia e Psic. Da Educação. Ano XII, jun/dez. 2018.

CERVINY, C. M. de O. **A família como um modelo**: desconstruindo a Patologia. São Paulo, Artes Médicas, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **PERSPECTIVAS antropológicas da mulher** n. 4 – sobre mulher e violência. Rio de Janeiro: zahar, 1985.

CODEPLAN. “Pesquisa distrital por amostra de domicílios – Distrito Federal – PDAD/DF 2018”. Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central, Brasília, Brasil, 2019.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1); 424, jan/abr. 2013.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>. Acesso em: 4 fev. 2022.

COUTINHO, Angela Scalabrin. O corpo e a ação de bebês na creche. **Revista Poiésis — Revista do programa de pós-graduação – Mestrado – Universidade do sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão**, v. 4, n. 8, p. 221-233, jul/dez. 2011.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 762-773, fev. 2017.

CRUZ, T. M. C.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**. [S. l.], n. 26, p. 113-143. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644738>. Acesso em: 28 maio 2022.

DELALANDE, Julie. Etnografia com Crianças. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, caderno: Educação Infantil. 2ª ed. Brasília, 2018.

DUARTE, Vera. Gênero/ Gender. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

EM VÍDEO, Damares diz que ‘nova era’ começou: ‘meninos vestem azul e meninas vestem rosa’. Portal G1, Brasília, jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. tradição e conflito social no cotidiano das crianças: descolonizando a educação. In: Marín Corbera, Martí; Domènech Sampere, Xavier; Martínez i Muntada, Ricard (eds.): **III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict**. Proceedings, Barcelona, CEFID-UAB, 2016, p. 850-863. ISBN 978-84-608-7860-5.

FERNANDES, Natália. Ética na Pesquisa com Crianças. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.).

Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

FERNANDES, Natália. Ética na Pesquisa com Crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul/set. 2016.

FERNANDES, Noeli Aparecida; FINCO, Daniela. Diálogos Necessários de Gênero: olhares e culturas que se entrecruzam na Educação Infantil. **Interacções**, São Paulo, n. 61, p. 233-257, 2022.

FERREIRA, M. “– Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul. 2010.

FERREIRA, M.; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**. [S. l.], v. 20, n. 41, p. 103-123, 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i41.4260. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FERREIRA, Manuela. Brincar. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância.** Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

FILHO, Altino José Martins. BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisas com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 08-28, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em 4. fev. 2021.

FINCO, Daniela. **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. Orientadora: Claudia P. Vianna. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil.** 1ª edição. Texto: Caroline Rodrigues Miranda e João Pedro Sholl Cintra. Edição: João Pedro Sholl Cintra, 2022.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. **Revista Antropologia em Primeira Mão** – PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

GUCZAK, D.; DE CÁSSIA MARCHI, R. Pesquisa com crianças pequenas: questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 62, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n62ID26305. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/26305>. Acesso em: 16 jul. 2022.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. **Revista Ártemis**, [s.l.], v. 6, , p. 38-48, jun. 2007.

IOM (2020). **World Migration Report 2020.** Available online. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

JAMES, Allison. Giving voice to children's voice: practices and problems, pit falls and potentials. *American Anthropology*, v. 109, n. 2, p. 261-272, jun., 2007. Tradução de Deborah Esther Grajzer e revisão científica de Manuela Ferreira e de Cristina Gouvea. *In: Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, set/dez. 2019. Universidade Federal de Santa Catarina.

KAPLAN, B.; DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods information systems research: a case study. *Manage. Inf. Syst. Q.* 12, 4, p. 571-586, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul/dez. 2001.

LOPES, Lara Mirley Santiago (no prelo). **A educação dos corpos de meninos e meninas na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LÜDKE, Menga. E. D, Marli; A., André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI, Rita de Cássia. Crianças “de rua”. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In: LOURO, Graciara Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Sylvania Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAL-SPÍN, Lucía del. Bem-estar infantil. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

MUKHERJEE, Utsa. Crianças-Soldado. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Educação de Infância. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

NOGUEIRA CUNHA, L. L. A antipolítica de gênero no governo Bolsonaro e sua dinâmica de violência. **Revista de Estudos Brasileiros**, [S. l.], v. 7, p. 49-61, 2020. DOI: 10.14201/reb20207144961. Disponível em: <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2386-4540/article/view/reb20207144961>. Acesso em: 6 jan. 2023.

O SILÊNCIO dos homens. Direção: Ian Leite e Luiza de Castro. Produção: Papo de Homem e Instituto PdH. Brasil, 2019 (60min).

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **Família, pobreza e gênero: o lugar da dominação masculina**. Fortaleza: EDUECE, 2001.

OSWELL, David. Agência das Crianças. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

PECHTELIDIS, Ioannis. A criança como ator social. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

PONGELUPPE, M. A. B.; MILANI, D. R. da C. A masculinidade hegemônica advinda dos enredos midiáticos: um jeito de ser masculino. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 8–16, 2018. DOI: 10.35919/rbsh.v28i2.17. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/17. Acesso em: 26 mar. 2022.

QVORTRUP, Jens. “A infância enquanto categoria estrutural”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura** (SBPC), v. 28, n. 12, p. 66-71, 1976.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R; GARANHANI, M. (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SATTA, Caterina. Grupos de pares. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, jul/dez. 1995, traduzido da versão em francês.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos da educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu** (34), Campinas, p. 17-39, jan/jun. 2010.

SILVA, Tássio José. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil**: um estudo sob a ótica do gênero. Guarulhos: Unifesp, 2015.

SSP-DF. **Relatório de Análise de Fenômenos de Segurança Pública nº 023/2021, de 8 de julho de 2021, e nº 026/2021, de 9 de agosto de 2021**. COOAFESP/SGI. Ref.: Elaboração de Documento Técnico. Disponível em: sp.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

UNICEF. Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Outubro, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contracrianças-adolescentes-no-brasil.pdf> Acesso em: 19 dez. 2021.

UNICEF. Relatório Impactos Primários e Secundários da covid-19 em Crianças e Adolescentes. **Relatório de análise 3ª Rodada**. Publicado em 19 de julho de 2021. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/15136/file/relatorio_analise_impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes_terceira-rodada.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

VIANA, Marcos Alan; FERRARINI, Norma. **A Lacuna moral na educação de meninos: o impacto das novas configurações de masculinidade na subjetividade infantil**. 2016. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/download/85/52>. Acesso em: 10 jan. 2022

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, Campinas, p. 265-283, jul/dez. 2009.

VIEIRA, Renata A. “**Sinto falta de uma menina pra acalmar esses garotos**”: desafios do trabalho educativo em uma turma de meninos na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de São Paulo, 2018. 67f.

VIEIRA, Renata Almeida; FINCO, Daniela. “Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos”: a importância de refletir sobre as questões de gênero na educação infantil. *In: Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 257, 2019.

WARMING, Hanne. Criança. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

WORLD MIGRATION REPORT. Relatório Migração e migrantes: Panorama mundial. 23 oct 2020. Disponível em: <https://publications.iom.int/>. Acesso em: 25 maio 2022.

ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, Gênero e Dispositivos: Cultura e processo de subjetivação**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seu filho/ sua filha está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa sobre **práticas sociais na educação infantil**, de responsabilidade de *Danielle de Oliveira Atta*, estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. Entre os objetivos específicos desta pesquisa estão: ***observar como e com quem as crianças brincam; verificar, nas brincadeiras e atividades, as relações que as crianças estabelecem e se há relações de poder e hierarquia; observar o que as crianças sabem sobre gênero.***

A participação não é obrigatória, os nomes das crianças não serão divulgados (tal qual estabelece o Estatuto da Criança e do adolescente), os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fotos ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso queira, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão acerca das práticas sociais e interações que acontecem entre as crianças pequenas terminando por auxiliar na construção de uma sociedade menos agressiva e desigual e mais sensível para a importância do cuidado e respeito mútuo. Para isso, gostaria de consultá-lo/a sobre sua disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *observação participante e eu ficarei, por 3 meses, acompanhando as atividades das crianças na escola e fazendo anotações.*

A participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98592-9303 ou pelo e-mail danielleatta2@gmail.com.

Os resultados do estudo poderão ser devolvidos aos participantes por meio de *divulgação na escola* e também serão usados em publicações na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

_____ Assinatura do/da responsável

_____ Nome do responsável

_____ Nome do estudante

_____ Assinatura do/da pesquisador/a

Sobradinho, ____ de _____ de _____

ANEXO 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado/convidada a participar da pesquisa **Práticas Sociais na Educação Infantil**, coordenada pela professora **Danielle de Oliveira Atta**, pesquisadora da Universidade de Brasília.

Seus pais já permitiram que você participe, mas queremos saber se você quer mesmo nos ajudar. Nessa pesquisa, **queremos conhecer quais os seus brinquedos e as suas brincadeiras prediletas, quais suas cores preferidas e com quais amiguinhos você gosta de brincar**. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não quiser participar.

A pesquisa será feita aqui na sua escola – o **Centro de Educação Infantil**, onde eu vou ficar observando algumas brincadeiras e anotando no meu diário de bordo.

Caso aconteça algo errado, você pode me procurar sempre que quiser. Ou pode pedir para sua família me procurar pelo telefone (61) 98592-9303.

Quando terminar minha pesquisa, coisas boas podem acontecer como, por exemplo, **aprendermos sobre cuidar melhor de nós mesmos e dos nossos colegas, evitando que as crianças fiquem tristes por não poder brincar em qualquer brinquedo ou escolher a cor que mais gosta**.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados na comunidade científica, mas sem identificar os nomes de vocês.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ (colar a letrinha inicial do nome ou usar tinta para carimbar os dedinhos) aceito participar da pesquisa **Práticas Sociais na Educação Infantil**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Sobradinho, ____ de _____ de _____.

_____ Nome da criança

_____ Nome do responsável

_____ Assinatura do/a responsável

_____ Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO 3

Imagens da carta enviada aos pais e dos termos de assentimento assinado pelas crianças.



ANEXO 4

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Masculinidades tóxicas em crianças pequenas: uma desconstrução a ser iniciada na Educação Infantil

Pesquisador: DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA

Área Temática:

Versão: 6

CAAE: 52573621.9.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.260.108

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de fevereiro de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de fevereiro de 2022.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de fevereiro de 2022.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de fevereiro de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Pesquisadora apresentou o TALE que estava pendente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.260.108

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1837731.pdf	22/02/2022 15:38:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelotcle.docx	22/02/2022 09:14:16	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelotcle.docx	22/01/2022 15:23:34	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.docx	22/01/2022 14:11:33	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
Cronograma	cronogramadeatividades.docx	09/11/2021 16:26:56	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaPPGEMP.pdf	09/11/2021 16:26:10	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
Outros	lattes.pdf	11/10/2021 19:48:32	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
Outros	cartaderevisaoetica.docx	11/10/2021 19:40:05	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
Outros	Aceite.jpeg	08/10/2021 13:47:39	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	masculinidestoxicasesemoriancaspeque nas.docx	05/10/2021 18:08:23	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito
Outros	instrumentoparacoletadedados.docx	05/10/2021 18:04:24	DANIELLE DE OLIVEIRA ATTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.260.108

BRASILIA, 23 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO 5


Imagem das lembrancinhas de agradecimento entregues às crianças, famílias e profissionais da instituição.



Gratidão


Queridas famílias,
Minha pesquisa de mestrado
está em fase de conclusão e
as observações/ visitas ao
CEI serão finalizadas. Amei
estar com os filhos e filhas de
você e aprendi muito.
Agradeço a todas as
famílias!!!

Danielle
Atta



As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.
(Mario Quintana)

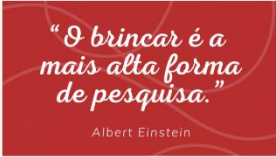
idfrases.com



Gratidão

Minha pesquisa de mestrado
está em fase de conclusão e as
observações/ visitas ao CEI
serão finalizadas logo. Amei
estar com as crianças e com
você. Reuni muitas
informações e aprendi muito.
Agradeço, de coração, pela
oportunidade aberta por você.
Um grande abraço!!!

Danielle
Atta



"O brincar é a
mais alta forma
de pesquisa."
Albert Einstein

