

“Já pensou pedro com um cabelão de maria chiquinha! Não combina, né?!” Geografia e gênero na educação infantil

Thiago Bogossian¹

Resumo:

Na contemporaneidade ainda persiste a concepção de que existem diferentes comportamentos esperados para homens e mulheres. A partir de uma sociedade que se constituiu através da cultura de superioridade dos homens sobre as mulheres sob a égide do patriarcado, uma série de impedimentos culturais em termos de mobilidade, comportamento, linguagens, roupas e afinidades foram estabelecidos para diferenciar o gênero masculino e feminino, com base unicamente na diferença entre os sexos. O que ocorre, no entanto, é que o gênero é uma categoria social e não biológica, portanto está relacionado à cultura e à história. Na escola brasileira, a desigualdade de gênero ainda assume diferentes feições, ora estigmatizando comportamentos, ora normatizando corpos, ora permitindo um contato diferenciado entre meninas, meninos e as professoras. Elaborado a partir dos referenciais teóricos dos estudos de gênero, da Sociologia da Infância e da Ciência Geográfica, este artigo pretende apresentar algumas reflexões, mesmo que ainda de forma inconclusiva, relacionadas à desigualdade de gênero presente em uma instituição de Educação Infantil no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Estudos de gênero, Educação Infantil, Sociologia da Infância.

¹ Licenciado em Geografia e Mestrando em Educação (UFF). thiagobogossian@gmail.com

"Have you ever imagined pedro with pigtails! It doesn't match!": Geography and gender in early childhood education

"¡Imaginaste pedro con un gran peinado de coletas! No combina, ¿no es?" Geografía y género en la educación infantil

Abstract

In the contemporaneity, the conception that there are different expected behaviors for men and women still persists. Taking as a starting point a society formed through the culture of superiority of men over women under the auspices of patriarcalism, a series of cultural impediments concerning mobility, behavior, language, clothes and affinities was established to differentiate the male and female genders, based solely on the difference between the sexes. What happens, however, is that gender is a social category, not a biological one, so it is related to culture and history. In Brazilian schools, gender inequality still has different features, sometimes stigmatizing behaviors, sometimes standardizing bodies, sometimes allowing a differentiated contact among girls and boys and the teachers. Written according to the theoretical frameworks of gender studies, Sociology of Childhood and Geographic Science, this article presents some reflections related to gender inequality present in an institution for Early Education in Niterói, Rio de Janeiro.

Keywords: Gender studies, Early Childhood Education, Sociology of Childhood.

Resumen

En la contemporaneidad todavía persiste la idea de que hay diferentes comportamientos esperados para hombres y mujeres. Desde una sociedad que se formó a través de la cultura de superioridad de los hombres sobre las mujeres, bajo los auspicios del patriarcado, se establecieron una serie de obstáculos culturales en términos de movilidad, comportamiento, lenguajes, vestimenta y afinidades para diferenciar el género masculino y femenino basado solamente en la diferencia entre los sexos. Lo que sucede, sin embargo, es que el género es una categoría social, no biológica, por lo que se relaciona con la cultura y la historia. En la escuela brasileña, la desigualdad de género aún toma diferentes formas, a veces estigmatizando comportamientos, a veces regulando cuerpos, a veces permitiendo un contacto diferenciado entre niñas y niños y las maestras. Elaborado mediante los marcos teóricos de los estudios de género, de la Sociología de la Infancia y de la Ciencia Geográfica, este artículo presenta algunas reflexiones, aunque todavía de forma no conclusiva, relacionadas a la desigualdad de género presente en una institución para la educación infantil en el municipio de *Niterói*, en el estado de *Rio de Janeiro*.

Palabras clave: Estudios de Género, Educación Infantil, Sociología de la Infancia.

Introdução

Depois de calçar os tênis, descemos para o refeitório. Pude me enturmar melhor com as crianças, sentando ao lado delas enquanto elas lanchavam. Um dos meninos não quis comer o biscoito oferecido pela funcionária da escola e uma das meninas, observando o ocorrido, disse que ele estava apaixonado. Ao ouvir a fala, uma das professoras indagou: “como assim, Vitória? O que você quer dizer com isso?”, ao que ela prontamente respondeu “Quem não come tá apaixonado porque fica assim, pensando demais” e colocou a mão no queixo em gesto pensativo. As professoras e as crianças riram entre si, separadamente, e essas começaram a cantar a frase repetidamente “Lucas tá apaixonado!” (Nota de campo no. 1, 2013).

“Não se pode aprender a amar”, afirma Bauman (2004, p. 17). Apaixonar-se não é um conteúdo que faz parte dos currículos produzidos e praticados pelas instituições de ensino nas diferentes etapas escolares. No entanto, é uma questão que já denota preocupações desde a mais tenra idade, como na nota de campo acima, extraída de uma pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil do município de Niterói.

Assim como a paixão e o amor, temáticas relacionadas ao corpo, ao gênero e a sexualidade são frequentemente trazidos pelas crianças para a escola, ora devido à influência exercida pelos meios de comunicação de massa, ora por conta de suas próprias descobertas. Desde que nascem, na verdade, as identidades das crianças vão sendo construídas a partir de parâmetros, como os de raça e de gênero, sendo ambos uma construção social, cultural e histórica (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 59). As culturas infantis, que não são reproduções menores ou imperfeitas da cultura adulta, trazem a discussão sobre esses temas à tona, ainda que muitas vezes a escola opte por ignorá-los.

Por culturas infantis, entende-se a capacidade das crianças de construir formas sistematizadas de significação do mundo e de ação intencional, distintas da forma como os adultos fazem as mesmas coisas. Utiliza-se o termo no plural porque elas são produzidas em uma relação de interdependência com culturas da sociedade, atravessadas

por questões étnicas, de gênero, de classe, que impede a fixação de um sistema cultural único.

Sarmento (2003, 2009) aponta que as culturas da infância expressam os diferentes modos como as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções sobre o meio, interagindo com outras crianças e com os adultos. Para ele, essas culturas não são reproduções da cultura adulta, nem cópias imperfeitas ou miniaturizadas, mas o modo específico que as crianças, como seres com características próprias, simbolizam o mundo, conjugando imaginação, brincadeira e circularidade temporal. Além do mais, todas elas estão impregnadas pela marca da geração como denominador comum, presente em todas as culturas infantis. Não se trata de uma naturalização da ideia de geração, mas de uma compreensão da construção do sentido de infância e seu caráter social e histórico.

No campo educacional, nos últimos anos, tem sido um pouco mais comum a preocupação por parte das ciências sociais com a infância. Alguns campos de estudos no Brasil vêm se apropriando da temática, como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância, a História da Infância, entre outros. No entanto, ainda são raras as pesquisas desenvolvidas pela Geografia tendo as crianças como sujeitos-objetos de suas investigações, com a importante exceção do professor Jader Janer (LOPES, 2007, 2013) e os integrantes do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), vinculado à Universidade Federal Fluminense. Infelizmente, a Geografia ainda estuda e investiga pouco as crianças, e suas relações com e no espaço. Existe uma considerável produção intelectual a respeito do Ensino de Geografia relacionando, por exemplo, a construção de conceitos científicos e geográficos com a didática ou o currículo. No entanto, as análises geralmente estão focadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com poucas pesquisas no âmbito da Educação Infantil. A questão da infância, assim como outras questões que envolvem a subjetividade, a cultura, a imaginação e a brincadeira, muitas vezes são negligenciadas pela Geografia, e só recentemente têm sido retomadas como relevantes, após seu processo de renovação epistemológico dos anos 70 do século passado para cá.

As crianças e suas infâncias não fugiram a essa lógica, mas é importante destacar que isso não foi um privilégio apenas da Geografia. Diversos saberes acadêmicos invisibilizaram esse momento da vida humana e sua presença na produção e construção das sociedades, pois os pequenos foram considerados, tradicionalmente, sujeitos pré-científicos, que não produziram nada de relevante para ciência e estudá-los seria perda de tempo. Essa tradição foi fundada em uma lógica adultocêntrica que afirma que as crianças não são capazes de abstração, que são seres incompletos e que estão em franco processo de tornarem-se adultos. Em outras palavras, a demarcação da infância e a constatação de suas necessidades constituem-se campos de poder na sociedade – dominação de adultos sobre crianças. Essas demarcações traduzem conceitos que definem, inclusive, políticas públicas de maior ou menor preocupação com a infância, como afirma Rosemberg (2002).

Nesse sentido, o artigo em tela pretende apresentar algumas reflexões relacionadas à temática da desigualdade nessa etapa da escolaridade, mais especificamente em relação às questões de gênero e de sexualidade e sua articulação com a educação e o espaço geográfico. Procuo entender de que maneira a escola em geral e as professoras em particular interagem com as crianças quando se deparam com situações de conflito de gênero, bem como a forma como as próprias crianças da educação infantil indagam e refletem sobre essa questão. Além disso, busco compreender de que maneira o olhar geográfico pode ajudar a desvelar a separação entre meninos e meninas na escola desde a mais tenra idade e sua preparação para o mundo adulto, estigmatizado pelos papéis bem definidos de homens e mulheres.

Trata-se de um ensaio feito a partir de um diálogo com notas de campo de uma pesquisa etnográfica já realizada. Essas anotações foram produzidas à luz de uma pesquisa de iniciação científica feita nos anos de 2012 e 2013 em uma unidade municipal de educação infantil, do município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Sendo assim, não há pretensão generalizadora, mas sim uma proposta de problematização dos papéis de gênero na educação de crianças pequenas utilizando os referenciais teóricos da Sociologia da Infância, dos estudos sobre gênero e da própria Geografia.

Na primeira parte do texto, introduzirei uma discussão geral a respeito da situação da infância no Brasil e seu acesso à escola, dialogando com a Sociologia da Infância e com as políticas públicas para a Educação Infantil. Na segunda seção, serão apresentados os aportes teóricos específicos da temática, com atenção especial no que se refere à inter-relação entre os estudos de gênero, a Educação e a Geografia. Em seguida, no terceiro item, serão expostas as opções metodológicas da pesquisa e o lugar onde ela ocorreu. Na quarta parte, serão analisados os dados da pesquisa de campo realizada e apresentarei algumas reflexões sobre a temática. Finalmente, nas considerações finais, procuro propor um novo modo de se olhar a infância e as questões de gênero a partir de uma pedagogia descolonizadora.

Um breve panorama da infância no Brasil

A infância foi historicamente definida através da ausência e da negatividade. Na cultura ocidental, durante milhares de anos não havia a noção de que a criança era uma etapa da vida diferente do adulto com suas particularidades e em sua totalidade própria. Antes das revoluções burguesas do século XVIII, a escola era uma instituição ligada a entidades religiosas e pouquíssimas crianças tinham acesso a ela. De modo geral, meninas e meninos oriundos das classes trabalhadoras começavam a trabalhar muito cedo nas lavouras, ou nas primeiras fábricas e não frequentavam as escolas. Além disso, não havia entretenimentos, roupas ou brinquedos produzidos especificamente para crianças.

Quando se começou a fazer uma distinção entre adultos e crianças, ela era sempre a partir da negatividade: a criança é uma versão miniatura do adulto; a criança não sabe pensar de maneira lógica; a criança não sabe se vestir sozinha. A criança usa demais sua imaginação porque não possui elementos visuais objetivos ou laços relacionais com a realidade (SARMENTO, 2003, p. 2). As primeiras definições de criança estavam ligadas a um suposto déficit ou incompletude,

que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (infans), o que não tem

luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc. Sublinhamos que a negatividade definitiva da infância assenta numa base ideológica que é resultante do processo de reflexividade moderna, e tem suporte no discurso científico e pericial. (Idem, p. 3).

Nessa concepção tradicional de infância, a criança é vista como desprovida de instrumentos ou linguagens particulares. A criança não é produtora de cultura e, portanto, não está integrada à sociedade. Só após chegar ao mundo adulto é que ela poderá ser considerada um sujeito dotado de significado e linguagem própria.

Caracterizar as crianças que são atendidas pelas instituições públicas no Brasil é, por sua vez, discutir as condições de vida das populações das classes populares em um país profundamente desigual e concentrador de renda como o nosso. Além de ser definido na relação internacional do trabalho capitalista como um país subdesenvolvido. Ainda que alguns desses conceitos relativos ao subdesenvolvimento possam ser discutidos, a distância social que separa a maioria das crianças brasileiras da maioria das crianças de países como a Alemanha, a França ou os Estados Unidos é inegável. Em países em situações socioeconômicas parecidas com o Brasil, por exemplo, a desigualdade no acesso à educação continua sendo um dos mais graves desafios a serem enfrentados.

No Egito, embora 25% das crianças de áreas urbanas frequentassem a pré-escola no período de 2005-2006, em comparação com 12% nas áreas rurais, o acesso a esse serviço só era possível para 4% daquelas que viviam na parcela de 20% das famílias mais pobres. (UNICEF, 2012, p. 29).

Entre as crianças pobres brasileiras, o trabalho parece sempre ter feito parte do seu cotidiano¹, sendo muitas vezes os motivos alegados para a alta evasão escolar. Precisando ajudar o orçamento familiar, meninos e meninas não conseguiam arranjar tempo para frequentar e permanecer na escola. Apesar de essa afirmativa ser verdadeira, ela contribui para mascarar um fato cruel: a escola é incapaz de absorver plenamente os diferentes sujeitos infantis, restringindo o acesso educacional

às crianças das classes populares. Trata-se de um desafio urgente: compreendendo a inseparável associação educação-trabalho, transformá-la em um ponto de partida pedagógico, em que se possa discutir os conteúdos curriculares com vistas à formação de sujeitos políticos e transformadores.

No que diz respeito especificamente às instituições de Educação Infantil, a creche surge no contexto da Revolução Industrial, durante o qual “mulheres de diferentes camadas sociais estão assumindo trabalho e outras atividades fora de casa (...) e necessitam de ajuda no cuidado e educação de seus filhos” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 17). Sem tempo para cuidar de seus filhos, são criados espaços, mantidos por instituições filantrópicas, para as crianças ficarem enquanto suas mães estão trabalhando.

Como em muitos países, o atendimento à infância no Brasil teve seu início marcado pela ideia de “assistência” ou “amparo” aos pobres e “necessitados”, daí as creches, por exemplo, terem estado por tanto tempo vinculadas a associações filantrópicas ou aos órgãos de assistência e bem-estar social, e não aos órgãos educacionais nas diferentes esferas administrativas do país (CORRÊA, 2007, p. 15).

A pré-escola passou por diferentes etapas em seu desenvolvimento, mas é importante apontar que as noções do assistencialismo, do brincar e do pedagógico estiveram presentes ao longo das suas transformações. No entanto, vale notar que em todas as etapas, de um modo geral, os serviços prestados variaram sempre entre o péssimo e o precário quando destinados à população de mais baixa renda (Idem, p. 14).

A respeito das políticas públicas brasileiras para a educação infantil, é importante registrar três marcos históricos. O primeiro marco é o final do século XIX, com a criação dos primeiros jardins de infância. Desse momento até o final dos anos 70 do século passado, as primeiras instituições que abrigavam crianças de até seis anos preconizavam uma rotina de atividades minuciosas e, com caráter disciplinador, baseada em jogos e brincadeiras. No entanto, sua oferta ainda era bastante restrita.

Com a pressão dos movimentos sociais organizados, a partir da década de 1970 houve uma grande expansão das vagas a baixo custo para as camadas populares. A universalização, à luz do governo militar tecnicista, era a palavra de ordem, muitas vezes, em detrimento da qualidade. Assim, projetos em que professoras sem formação atuavam nas escolas da educação infantil ou salas de aula com até 70 crianças eram frequentes na época (Idem, p. 16).

A partir da década de 80, com a redemocratização e as discussões em torno da Assembleia Nacional Constituinte, houve uma maior preocupação em torno do caráter pedagógico das instituições de educação infantil, bem como a respeito da formação do educador, dos recursos, da desigualdade no acesso à educação, do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, entre outros temas. No entanto, apesar do avanço teórico a respeito das concepções de infância e de educação, é importante considerar que no Brasil essa etapa de escolarização ainda não é democrática e suas políticas ainda são frágeis, especialmente devido ao baixo volume de investimento.

Chegamos à nova década e ao novo milênio com uma sofisticada discussão em torno dos conceitos de infância e de sua educação no plano das instituições coletivas. Contudo, sob o ponto de vista das práticas concretas, do cotidiano das instituições – seja sob a ótica das famílias usuárias ou a dos profissionais que atuam na área –, estamos muito aquém do que se poderia chamar de, no mínimo, satisfatório. (Idem, p. 17).

Nesse perverso contexto, nosso estudo parece ganhar novas ressonâncias. Em meio às diferentes explorações econômicas e opressões políticas que os mais pobres sofrem na sociedade capitalista brasileira contemporânea, busca-se compreender de que maneira os dispositivos culturais funcionam para tratar a opressão de gênero na Educação Infantil. Entendendo a escola como instituição social, portanto sujeita à correlação de forças da sociedade, busco respostas à indagação de como a escola de Educação Infantil vem tratando as questões de gênero trazidas pelas crianças.

Gênero, espaço e educação infantil: tensões e distensões

Para iniciar a discussão sobre gênero na educação, parto do pressuposto fundamental, teórico, ético e político, que gênero não é a mesma coisa que sexo. A construção do gênero não é um processo natural/biológico garantido no momento do nascimento, mas uma construção social e histórica. Essa construção está, portanto, inserida em uma série de instituições, instâncias e dispositivos culturais que transmitem a noção de comportamentos corporais masculinos ou femininos esperados: padrões que, por sua vez, excluem e discriminam comportamentos e práticas que se desviam desses padrões.

Em outras palavras, “não é no nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (LOURO, 2008, p. 18). A autora aponta que o gênero é categoria cultural, construída socialmente, diferente do sexo biológico. Como toda categoria cultural está, portanto, inserido em uma complexa teia de discursos, que produzem subjetividades diversas. Os discursos produzidos nas diferentes instâncias afetam o modo como as pessoas percebem outras pessoas e a si mesmas como parte ou não de uma determinada identidade social.

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra (Idem, p. 22-23).

O lugar de enunciação é um lugar poderoso. Discutir a questão de gênero em um texto científico, portanto, é ocupar um espaço privilegiado de produção de discurso, e, por sua vez, de significado, em meio a relações de

poder. No caso desse texto, trata-se de uma trincheira, um espaço de resistência frente ao discurso dominante, inclusive em parte da própria ciência. No que diz respeito ao discurso produzido no campo científico, Marchi (2011) identifica uma proximidade entre as mulheres e as crianças pela negligência que esses sujeitos sofreram durante séculos. Para a autora, há uma invisibilidade epistemológica que une crianças e mulheres e que tem como origem um debate tradicional, ainda não totalmente superado, sobre a dicotomia natureza-cultura. Ela aponta que

a proximidade epistêmica da mulher e da criança (o seu silenciamento e sua exclusão) tem origem na sua proximidade física e simbólica no universo social (caracterizada pela posição de subordinação e dependência do mundo adulto masculino) (...). Assim, os “estudos de gênero” vão indicar construções sociais – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis considerados adequados a homens e mulheres, assim como a formação das subjetividades “masculina” e “feminina” que decorrem dessas atribuições sociais (MARCHI, 2011, p. 399).

A Geografia aproxima-se dessa discussão ao identificar que a desigualdade de gênero presente na sociedade materializa-se no espaço. Dessa forma, existem lugares de identidade mais masculina ou feminina e territórios proibidos para mulheres. É possível identificar com certa facilidade como certos espaços são ocupados com mais frequência por certos gêneros. Campos de futebol, pregões da bolsa de valores, minas de carvão e instituições militares, além de partidos políticos e organizações sindicais, dentre outros, forjaram-se como territórios masculinos. Estabelecimentos relacionados ao bem-estar e ao cuidado com o corpo e a saúde, tais como salões de beleza e escolas de enfermagem, por exemplo, constituem-se como territórios femininos.

No entanto, devido à configuração das relações de gênero na cultura ocidental ter sido baseada basicamente no patriarcado, isto é, na superioridade do gênero masculino sobre o feminino, as mulheres sofrem interdições muito mais agudas em termos espaciais do que os homens, especialmente no aspecto da mobilidade. A geógrafa Doreen Massey (1994) estudou a configuração de

quatro regiões geoeconômicas do Reino Unido a partir de como as diferenças de gênero constituíram-se. Assim, ela aborda a questão da desigualdade de gênero na perspectiva de uma política da espacialidade. A autora concluiu, em seu estudo, que:

From the symbolic meaning of spaces/places and the clearly gendered messages which they transmit, to straightforward exclusion by violence, spaces and places are not only themselves gendered but, in their being so, they both reflect and affect the ways in which gender is constructed and understood. The limitation of women’s mobility, in terms both of identity and space, has been in some cultural contexts a crucial means of subordination. Moreover the two things – the limitation on mobility in space, the attempted consignment/confinement to particular places on the one hand, and the limitation on identity on the other – have been crucially related (MASSEY, 1994, p. 179)².

De acordo com a autora, uma das diferenciações de gênero mais evidentes produzidas pelo ocidente e que possui uma forte dimensão espacial é a distinção público-privado. À mulher hegemonicamente é reservado o lugar doméstico, do lar, configurando um controle espacial através do confinamento. Nas assembleias, nos parlamentos e nos altos cargos das grandes corporações, espaços supostamente públicos e de grandes decisões que influenciam milhares ou milhões de pessoas, os homens continuam prevalecendo. Além disso, 90% dos cientistas e tecnologistas são homens. E quando uma fábrica escolhe instalar-se em um lugar com mão de obra predominantemente feminina, é por causa de seu baixo custo (Idem, p. 190).

A Educação Infantil, por sua vez, é um território tipicamente feminino. Não só porque a maioria esmagadora do quadro de profissionais dessa etapa de ensino é composta por educadoras, mas também e principalmente porque diversos dispositivos culturais são acionados que não permitem ou restringem o acesso masculino a essa etapa da educação, evidenciando um conflito de gênero. Pela sua ligação com o cuidado e com a afetividade, essa etapa de ensino é identificada fortemente com o feminino. Ainda que seja importante situar a feminização da

docência em um contexto sócio-histórico, a Educação Infantil, por causa de sua origem nas associações de mães trabalhadoras, sempre teve uma representatividade maior feminina.

Rosemberg (1996, p. 62) afirma que as atividades do jardim de infância e de assistência social voltada à infância começaram, no século XIX, como vocações femininas, diferente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e feminilizaram-se. Tatagiba (2012, p. 170) buscou investigar o impacto da entrada de homens no cargo de auxiliar de creche em instituições de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Através do contato com esses profissionais pelas redes sociais, a autora colheu relatos de que esse fenômeno gerou estranhamento entre pais e educadores³.

Majoritariamente, os relatos indicam que a inserção de homens no cargo de agente auxiliar de creche têm engendrado preconceitos e enfrentado ferrenhas oposições. A presença de homens nas atividades de cuidado direto com bebês e crianças até 3 anos de idade não é vista, via de regra, com bons olhos. Há, por parte da criança, uma impossibilidade de defesa e uma ingenuidade que, associada ao afeto característico do feminino, não pode ser posta em risco, assumindo-se que as mulheres são mais confiáveis para a realização da tarefa de educação e cuidado dos pequenos. (TATAGIBA, 2012, p. 170).

Nessa pesquisa, a autora identificou que as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar eram diferentes, pelo simples fato deles serem homens e está trabalhando com crianças pequenas. Em um dos relatos, um dos recém-aprovados para o concurso de auxiliar de creche disse que a diretora pediu que ele não trocasse fralda de crianças, especialmente de meninas, pois isso poderia gerar estranhamentos. Outro comentou que ele não poderia dar banho nas crianças, mas ficaria responsável por atividades recreativas (como acrobacias e ginásticas) e por arrumar as camas, lavar os banheiros e varrer as salas de aula (Idem, p. 169).

Não são apenas os profissionais da educação infantil que se veem atravessados por questões de gênero.

Meninas e meninos que frequentam as escolas de educação infantil, como seres históricos e culturais, não estão à margem dessas problemáticas, ainda que essas questões atuem de maneira diferenciada. A entrada de uma criança na educação infantil, por exemplo, pode ser uma das primeiras experimentações dos significados de ser menino ou menina no convívio social perante outras crianças.

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem desde pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e homens (...). (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 62).

As atividades de brincadeira desenvolvidas pelas crianças estão influenciadas pelas relações de gênero. Santos e Braga identificam que entre as crianças mais novas, as brincadeiras não direcionadas pelas professoras são feitas sem se importar com os estereótipos de gênero. Elas escolhem a brincadeira de acordo com sua vontade (SANTOS e BRAGA, 2013, p. 111). Um dos depoimentos de uma professora recolhidos pelas autoras, contudo, dizia que a mãe exigiu que as educadoras não deixassem o filho dela brincar de boneca, usar cores rosa, enfim 'tudo que é de menina', porque na casa deles, ele só queria as coisas de menina. Isso revela, além do óbvio e latente preconceito da sociedade, uma falta de informação e formação por falta das professoras que não sabem contra-argumentar com as famílias, especialmente, por conta da fragilidade de sua formação e de preconceitos historicamente naturalizados.

As referências acima serviram para aproximar o texto da posição teórica que pretendo defender. Através da Sociologia da Infância, dos estudos de gênero e da ciência geográfica, procurei articular a discussão em torno da temática da pesquisa realizada por mim. Na próxima seção, trarei algumas experiências de campo, adicionadas de comentários, à luz desses referenciais teóricos e de outros que poderão contribuir para a reflexão.

O lugar da pesquisa

Do ponto de vista de construção empírica da minha investigação, minhas observações foram feitas em uma unidade municipal de educação infantil no município de Niterói. Trata-se de uma cidade localizada na região metropolitana do segundo maior centro urbano do país, com quase 500 mil habitantes. Além da escola pesquisada, há ainda outras 46 unidades municipais de educação infantil, com mais de 3 mil crianças matriculadas na rede pública e mais de 7 mil em instituições privadas⁴. Nesse sentido, a sala de aula onde desenvolvi a investigação é um estudo de caso, sem pretensão de generalização.

Como afirmado na introdução, neste artigo busco reler e fazer um diálogo com notas de campo extraídas de uma pesquisa que realizei anteriormente. Na ocasião, investigava de que maneira crianças pequenas em uma classe de Educação Infantil constroem conhecimento científico. Antes de construir e propor atividades com as meninas e os meninos, no entanto, passei algumas semanas apenas observando, registrando e participando de algumas atividades não orientadas pelas professoras, com o objetivo de me aproximar do campo de estudo. Comparei a instituição uma vez por semana, sempre no mesmo horário, e ia acompanhando as crianças no desenrolar de sua rotina até o horário de saída da Instituição.

Dessa forma, utilizei o método etnográfico defendido por Corsaro (2005) e outros autores para aproximar-me das culturas infantis e não parecer tão “estrangeiro” na condução de alguns trabalhos. Este autor entende que devemos nos afastar do ponto de vista dos adultos e ser aceito pelas crianças na pesquisa, tornando-se uma espécie de “amigo especial”, já que é impossível incluir-se totalmente. Assim, procuro compreender os próprios significados atribuídos pelas crianças para seus objetos de interesse, incluindo os pequenos como sujeitos da pesquisa científica. Partindo do pressuposto teórico de que meninas e meninos possuem modos particulares de entender o mundo, busco afastar-me do adultocentrismo e dos paradigmas da ciência moderna tradicional que tendem a ver o outro como estranho (DELGADO e MÜLLER, 2005).

Reconheço, portanto, meninas e meninos como sujeitos da pesquisa, que indagam, fazem formulações, perguntas e questionamentos. Tensionam as relações sociais, propõe soluções para conflitos. Dessa maneira, como defendem as autoras,

Reconhecê-las como sujeitos, ao invés de objetos de pesquisa, envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas. Envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 172).

A metodologia escolhida tem como fundamentação teórica o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e suas falas como enunciados a respeito do mundo. Com essas opções metodológicas, busco desenvolver uma análise qualitativa que envolve pessoas com ideias diferentes e problematizar os papéis de gênero na educação de meninas e meninos a partir de seus próprios discursos e do diálogo com as professoras.

O afeto, o território e o gênero: algumas aproximações

Os trechos selecionados nesta seção foram extraídos das anotações de campo de atividades desenvolvidas sem nenhum direcionamento meu específico. Além disso, elas foram escritas sempre no mesmo dia de suas atividades, com o intuito de perder-se o mínimo de detalhes possível. Essas notas demonstram diferentes níveis de apropriações (por parte das crianças) e interdições (por parte dos adultos), sobretudo, através dos discursos, mas também com uma dimensão espacial privilegiada das relações que perpassam a discussão a respeito da identidade de gênero e da sexualidade.

Outra criança está segurando um boneco de roupa e capa preta e um capacete vinho e uma máscara de esqueleto, típico de um vilão. Sento ao lado dele e ele me mostra o boneco. Pergunto quem era aquele e ele diz que não gosta de falar o nome dele, mas que ele vive embaixo da terra. Indago por que ele não gosta de falar o

nome dele e, ele responde que ele [a criança] é de Deus, e que o boneco não. No entanto, ele continua segurando o boneco, enquanto pega outro, de um famoso desenho infantil, e me pergunta se eu conheço a história daquele personagem. Respondo que não e, ele começa a contar um pouco sobre o enredo da animação. Em seguida, ele começa a me falar de alguns outros filmes e desenhos que ele assiste, inclusive de uma mulher que deseja namorar outra mulher. O garoto conta baixinho, como se fosse um segredo, e começa a rir em seguida. Pergunto se ele acha que há algum problema em uma mulher namorar outra mulher. Ele começa a rir novamente, mas diz que não. (Nota de campo no. 2, 2013).

É curioso notar, através da fala da criança, a influência do discurso religioso sobre si mesma. Ela recusa-se a falar o nome do boneco, ainda que a despeito das cores preto e vinho, não haja nenhuma ligação entre a figura do boneco e os símbolos geralmente associados ao diabo do Cristianismo. A respeito do debate sobre gênero e sexualidade, é muito mais interessante perceber o que não é dito. A linguagem deve ser compreendida de maneira ampla, através do riso, das movimentações corporais e dos silêncios do que propriamente do conteúdo da fala. Essa criança carrega interdições de seu próprio contexto cultural, sem nenhuma interferência das professoras, mas tensionadas pelo seu próprio desejo de brincar com aquele boneco. Além disso, ele deseja comentar sobre uma relação homoafetiva entre duas personagens de um filme ou desenho animado. O tratamento dado a essa questão é através do riso e do segredo, como se fosse motivo de piada ou algo a ser escondido.

No entanto, as tensões que envolvem identidade de gênero e sexualidade foram mais evidentes a partir da interação entre professoras e meninas e meninos da escola pesquisada. As duas notas de campo selecionadas para ilustrar o texto são reações das professoras às falas das crianças, que ao simplesmente indagarem curiosidades e dúvidas são repreendidas pelas adultas, geralmente de maneira irônica.

Enquanto as crianças brincam, uma das professoras está chamando menina por menina para tirar a medida da saia que elas usarão na festa

de dia das mães do domingo. Uma das crianças pergunta se os meninos usarão essa saia no domingo e a professora responde: "você acha que essa saia ficaria bem nos meninos? Não, né! É claro que ela servirá para as meninas" e ri, juntamente com a outra professora. As crianças riem em seguida (Nota de campo no. 3, 2013).

No caso dessa primeira citação, ainda que a pergunta da criança não tenha sido provocativa (na perspectiva cis-gênera⁵), é importante notar a forte carga repreensiva da fala da professora. Os papéis de gênero são reafirmados categoricamente. Nas pesquisas de Finco (2013), ela demonstra que professoras reforçam, às vezes de modo inconsciente, comportamentos esperados de meninos e meninas, o que inclui, portanto suas roupas. A forma como as professoras conversam com meninas, elogiando sua postura doce e meiga ou justificando uma atividade sem capricho de um menino; o fato da ajuda da menina ser solicitada na tarefa de limpeza enquanto o menino é solicitado para carregar algo (reservando para as meninas, futuras mulheres, o espaço privado e para os meninos, futuros homens, o espaço público, como Massey referiu-se). A forma como os adultos separam conflitos, defendendo e preservando as meninas de uma agressividade "natural" dos meninos – tudo isso demonstra que as expectativas de comportamento são diferenciadas para meninas e meninos. O que é valorizado para uns não é para outros e vice-versa (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 68-69).

É importante considerar que as representações de feminino e de masculino com as quais as crianças relacionam-se são, em grande medida, as representações de suas educadoras. Para Silva e Luz, no entanto, as crianças não apenas reproduzem as representações e práticas dos adultos, mas interagem, negociam e, em muitos casos, transgridem regras impostas (SILVA e LUZ, 2010, p. 24). Balizados em diferentes estudos sobre gênero na escola, as autoras afirmam que

as educadoras proporcionam aos meninos e às meninas experiências distintas ancoradas nos modelos de masculinidade e feminilidade padronizados em função de uma questionável naturalização do que é "mais adequado" para cada sexo e repreendendo o que consideram inadequado. (SILVA e LUZ, 2010, p. 25).

Essa citação diz bastante sobre as tentativas que às vezes se mostram frustradas das crianças tentarem romper as fronteiras de gênero através da brincadeira⁶. Na brincadeira, pode-se maquiar o rosto, colorir os lábios de batom, ter os cabelos compridos – em suma, transformar o corpo (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 72-73). Trata-se de uma forma de transgredir as fronteiras, introduzindo elementos de instabilidade e crise. No entanto, quando os meninos começam a indagar ou querer coisas que geralmente são associadas a meninas fora da brincadeira, dispositivos são acionados para que a criança volte ao “esperado”, geralmente através da fala das professoras em tom jocoso. Finco (2013) identifica que esses dispositivos são micropenalidades, mecanismos de incentivos e desencorajamentos, castigos ou reprovações de comportamento. Para ela,

as formas de controle disciplinar de meninas e meninos estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil (FINCO, 2013, p. 7).

Essa concepção fica bastante clara em mais um trecho das notas de campo.

Na descida para o lanche da tarde, a professora comentou dos cabelos de “Maria Chiquinha” de uma das alunas. Pedro, que possui o cabelo raspado de máquina, perguntou se alguém estava falando do cabelo dele. A professora disse que era do cabelo de Mariana: “já pensou Pedro com um cabelão de Maria Chiquinha! Não combina, né?!” (Nota de campo no. 4, 2013).

O que se percebe nessa escola, mesmo que de uma forma não intencional, é uma tentativa de controlar, regular e normatizar os corpos infantis. Trata-se de uma violência perpetuada por um adulto, no caso a professora, contra qualquer tentativa de afirmar uma identidade de gênero fora dos padrões estabelecidos. Da mesma forma como na pesquisa de Finco (idem), as professoras orientam e reforçam comportamentos, habilidades e posturas diferentes nos meninos e nas meninas, algumas vezes de

forma sutil, transmitindo expectativas e manipulando sanções e recompensas. O preconceito, enraizado e naturalizado pela sociedade, é reforçado pela instituição escolar, através do poder da professora sobre a criança. Por isso, homens que usam brincos ou penteados diversos são ainda motivos de chacotas, dependendo de sua inserção social e/ou profissional. O mesmo acontece com mulheres que preferem vestir-se de calças, possuir tatuagens ou cabelos curtos. Pelo mesmo motivo, não é incomum que homossexuais que trocam afetos ou homens que vestem-se com roupas femininas em locais públicos sejam ridicularizados ou mesmo vítimas de violência no Brasil, inclusive com assassinatos⁷.

Além das notas de campo escritas acima, também pude perceber que os meninos geralmente são excluídos de uma atividade da rotina da creche pesquisada. Perto do final do dia, as meninas são chamadas uma a uma para sentar na cadeira próxima a professora e ter seu cabelo penteado e manipulado com um creme. Essa ação, bastante associada ao afeto, ao toque e a vaidade, fica restrita às meninas. O lugar que cabe a elas, portanto, é o mais perto das professoras, enquanto os meninos devem ficar afastados. Isso também acontece quando as meninas são chamadas para tirar as medidas das saias da festa, referida na nota de campo nº 3.

Dessa maneira, constrói-se um padrão espacial da diferença de gênero no interior da escola campo da pesquisa. Nesse padrão, aos meninos é reservada uma fronteira bem definida, um limite que controla seu movimento. Forja-se um território, espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. O espaço torna-se um território, pois a fronteira criada afeta o comportamento de pessoas pelo controle do acesso. A territorialidade presente na tensão é simbólica, mas é o chamado das professoras que permite a mobilidade através dessa fronteira⁸ (SOUZA, 1995; SACK, 1986).

Por outro lado, o que constatei com minhas observações é que, para aquelas meninas, o espaço de proximidade com as professoras possui uma dimensão simbólica e afetiva muito especial. O contato com as mãos das professoras em seus cabelos transmitem sensações de segurança, estabilidade e familiaridade. Dessa maneira, o

espaço próximo às professoras adquire definição e significado, transformando-se em lugar. Para Tuan e outros representantes da Geografia Humanista, o marco referencial do lugar é o próprio corpo, seguido do suporte onde ele se instala. Configuram-se, nesta ocasião, lugares de atenção, confiança, proteção e carinho, centros reconhecidos de valor e simbologia (TUAN, 1983, HOLZER, 1999).

O espaço não possui sentido por si só, é construído a partir das relações sociais, entre encontros, desencontros, conflitos e disputas. Dessa maneira, na escola pesquisada, o espaço-tempo da sala de aula nos últimos momentos antes do fim do dia é significado de maneira distinta entre meninos e meninas. Para os meninos, configura-se em um território, em um limite, uma área com controle de acesso, a partir de relações de poder. Para as meninas, trata-se de um lugar, espaço de afeto e de cuidado, de acolhimento.

Minhas observações vão ao encontro do trabalho de Finco e Oliveira (2011), que nos provocam a pensar que

Os dados das nossas pesquisas chamam a atenção pelo fato de que as demonstrações de afeto e cuidado não são manifestadas para todas as crianças indistintamente. (...) As observações revelam que as relações afetivas entre professoras e as crianças, como dar o colo, afagar o rosto, os cabelos, elogiar, atender ao choro, consolar nos momentos de conflitos, angústias e medo, que deveriam ser dispensados a todas as crianças, acontecem de forma diferenciada para meninas e meninos (...). (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 64).

Pude perceber que, de modo hegemônico, os corpos são cotidianamente normatizados para que cumpram papéis "esperados" pela sociedade, reprimindo meiguices ou agressividades e ressaltando obediências ou competências, de acordo com o gênero em questão. Estereótipos vão sendo impressos nos corpos de crianças pequenas de acordo com a expectativa dos adultos, e não a partir de seus próprios interesses e desejos, o que de certa forma vai cumprindo o desejo explícito (e implícito) de uma sociedade heteronormativa, fundada em estereótipos biológicos de gêneros.

Considerações finais (ainda que não conclusivas)

Nos últimos anos, o Brasil vem passando por avanços no plano jurídico-institucional para a proteção das minorias oprimidas na nossa sociedade⁹. No campo educacional, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, por exemplo, já apontam expressamente que as propostas pedagógicas das instituições contribuam para romper com relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

No entanto, como as desigualdades de gênero e de orientação sexual estão enraizadas e naturalizadas no país, suas mudanças para esses grupos sociais ainda são tímidas na prática. As mulheres, de modo mais amplo, continuam tendo sua mobilidade restringida e a escola acaba sendo responsável por incentivar essa desigualdade, apontando expressamente para como cada gênero deve se comportar e quais espaços ocupar.

Ainda que a realidade da escola pública na qual fiz minha pesquisa não possa ser generalizada, é possível e até provável que muitas outras instituições, dessa e de outras etapas da escolarização, lidem com a questão da desigualdade de gênero de maneira semelhante. Sendo assim, pode-se perceber que essa escola, ao invés de problematizar e discutir as opressões e os preconceitos das relações sociais, parece contribuir para reforçá-los.

No presente artigo, busquei apontar e discutir algumas ideologias e preconceitos inscritos nas pedagogias para a infância que são praticadas material e discursivamente nas instituições que acolhem crianças, apontando algumas questões e tensões que podem contribuir para superar uma condição de desigualdade e opressão de meninos e meninas nas escolas das infâncias. Trata-se de pensar em pedagogias descolonizadoras, nas quais seja possível problematizar que discursos sexistas, racistas ou heteronormativos são naturalizados como se fossem verdades absolutas e incontestáveis, tornando invisíveis as operações ideológicas que os constituem como categorias sociais, culturais e históricas, que

podem e devem, em nossa concepção, serem superados (TAVARES, 2011), em especial nas escolas que educam as crianças pequenas, como por exemplo, na escola campo de minha investigação.

Penso que os espaços de educação, no futuro, devem ser pautados pelo cuidado, pelo afeto e pelo carinho, independente do gênero a que se refere. As relações sociais, sobretudo as educacionais, devem buscar com mais profundidade o respeito à diversidade, a liberdade e a igualdade social, com respeito à alteridade, problematizando e superando os preconceitos e múltiplas opressões que ainda nos impedem de *ser mais*, como nos ensina Paulo Freire (2011).

Nesse sentido, defendo que a escola da infância pode ser um espaço, lugar e território de acolhimento de meninos e meninas, com professoras e professores, em que certos segredos, curiosidades, medos, dúvidas e questões, não precisam mais ser escondidos e silenciados. Pelo contrário, que as questões anunciadas por meninos e meninas pequenas e seus professores/as possam ser tomados como possibilidades de conhecimento de si, do outro e do mundo que nos atravessa e desafia a conhecê-lo todos os dias.

Notas

1 No primeiro documento escrito na história do Brasil, Pero Vaz de Caminha conta ao rei de Portugal D. Manuel I que dois grumetes, crianças responsáveis por fazer a limpeza e ajudar os marinheiros em diversos serviços nas embarcações, fugiram da nau e ficaram no Brasil, pois a ela ainda não retornaram. Em outras palavras, as primeiras crianças que ocuparam o território brasileiro eram crianças trabalhadoras.

2 Desde o significado simbólico de espaços/lugares e as mensagens claramente generificadas que eles transmitem até a exclusão direta através da violência, espaços e lugares não só são generificados mas, sendo assim, ambos refletem e afetem as formas em que o gênero é construído e entendido. A limitação à mobilidade das mulheres, tanto em termos de identidade quanto de espaço, tem sido em alguns contextos culturais uma forma decisiva de subordinação. Além disso, as duas coisas – a limitação da mobilidade no espaço, a tentativa de confinar as mulheres em lugares particulares de um lado, e a limitação de sua identidade de outro – estão decisivamente relacionadas. (Tradução livre).

3 Nenhuma pesquisa a respeito da opinião das crianças foi identificada.

4 Dados do Censo Escolar, disponível no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Seção: Cidades – Niterói. Acesso em 11 de maio de 2014.

5 Cisgênero é quem se apresenta em conformidade com a maioria das expectativas sociais relativas ao que é ser homem ou mulher, ou de acordo com os dispositivos de gênero que lhe foram atribuídos na estação e/ou nascimento.

6 “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta ‘por que a criança brinca?’. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação.” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

7 No Brasil, no ano de 2013, um homossexual foi assassinado a cada 28 horas, de acordo com pesquisa. De cada cinco gays ou transgêneros assassinados no mundo, quatro são brasileiros. Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/relatorio-aponta-312-homossexuais-brasileiros-assassinados-em-2013/>. Acesso em 23 de fev. de 2014.

8 Sack acredita que circunscrever coisas num mapa, “como quando um geógrafo delimita uma área para ilustrar onde ocorre a cultura do milho ou onde está concentrada a indústria (...) não cria por si mesmo um território” (1995). Essa delimitação só se torna um território quando suas fronteiras são utilizadas para afetar o comportamento de pessoas pelo controle do acesso. O autor ainda aponta que o território pode ser usado tanto para conter ou restringir quanto para excluir e que os indivíduos que exercem controle não precisam estar dentro do território e nem ao menos próximo a ele. Finalmente, o autor reconhece que a definição de territorialidade pressupõe três relações interdependentes. Em primeiro lugar, toda territorialidade envolve uma área. Em segundo lugar, deve haver uma “forma de comunicação” pelo uso de uma fronteira. Finalmente, “a territorialidade deve envolver uma tentativa de manter o controle sobre o acesso a uma área e às coisas dentro dela, ou às coisas que estão fora através da repressão àquelas que estão no seu interior”.

9 Conferir a lei que define os crimes de racismo (Lei 7716 de 1989), a lei que protege mulheres da violência doméstica (Lei Maria da Penha ou 11.340 de 2006) e a futura aprovação da lei que combate a homofobia (PLC 122), caso consiga vencer a resistência da bancada evangélica no Congresso Nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRASIL. Ministério da educação, 2010. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid. Acesso em 12 de mar de 2014.
- CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. Em OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.). Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2ª edição. São Paulo: Xamã, 2007.
- CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago., 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas na fronteira de gênero. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n.61, p. 169-184, Nov. 2013.
- FINCO, Daniela e OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. Em: FARIA, A. L. G e FINCO, D. (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, pp. 55-80.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HOLZER, Werther. O lugar na geografia humanista. *Revista Território*, Rio de Janeiro, ano IV, no. 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.
- LOPES, Jader J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Educação Pública*, Cuiabá, vol. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago, 2013.
- LOPES, Jader J. M. Geografia das Crianças, Geografia da Infância: algumas reflexões para quem produz geografia com as crianças. REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições: revista quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp*. Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago, 2008.
- MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *cadernos pagu* (37), Campinas, p. 387-406, julho-dezembro de 2011.
- MASSEY, Doreen. *Space, place and gender*. University of Minnesota press, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes e outros. A história de uma conquista. In: *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 96, pp. 58-65, fev. 1996.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.
- SACK, Robert. *Human territoriality*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- SANTOS, Ednéia Francisco dos; BRAGA, Eliane Rose Maio. A questão do gênero nas brincadeiras infantis: um estudo de caso. *Revista latino-americana de Geografia e Gênero*. Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 103-113, jan/jul 2013.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais*. O social em questão. Departamento de Serviço Social, PUC-Rio. Ano XX, nº 21, 2009, p. 15-30.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Minho: CEDIC, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm>. Acesso em 23 de fev de 2014.
- SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *cadernos pagu* (34), Campinas, p. 17-39, janeiro-junho de 2010.
- SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO e outros. *Geografia: Conceitos e temas* (pp. 77-115). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- TATAGIBA, Ana Paula. Repercussões do trabalho masculino nas instituições de educação infantil. *Revista latino-americana de Geografia e Gênero*. Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 165-173, ago/dez, 2012.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os Pequenos e a cidade: O município de São Gonçalo como um livro de espaços. In: RIBEIRO, Ana Clara, CAMPOS, Andreilino, SILVA, Catia Antonia (Orgs.). *Cartografia da Ação e movimentos da Sociedade: desafios das experiências urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora/CA-PES, 2011.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar*. São Paulo: DIFGL, 1983.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

UNICEF. A situação mundial da infância. Crianças em um mundo urbano. 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2012.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, jun. 2008, p.23-36.

Recebido em: 10/02/2014

Aceito em: 15/03/2014

Publicado em: 30/04/2014