MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÍRIA IZABEL CAMPOS

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO E SEXUALIDADE

DOURADOS – MS

2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MÍRIA IZABEL CAMPOS

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

GÊNERO E SEXUALIDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como exigência para obtenção de título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira.

DOURADOS – MS

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

372.1 C198m	Campos, Míria Izabel Memórias de infância de professoras da Educação Infantil : gênero e sexualidade. / Míria Izabel Campos. – Dourados, MS: UFGD, 2010. 121f. Orientadora: Profª. Drª. Magda Sarat. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. 1. Infância 2. Gênero 3. Sexualidade. 4. Memórias de Professoras – Relação com os alunos. 5. Centro Municipal de Educação Infantil – Dourados, MS. I. Título.

MÍRIA IZABEL CAMPOS

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

GÊNERO E SEXUALIDADE

BANCA EXAMINADORA DA

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Profª. Drª. Magda C. Sarat Oliveira/ FAED - UFGD
Presidente da comissão e orientadora

Profª. Drª. Marisa de Fátima Lomba de Farias /FCH - UFGD
Titular da Banca

Profª. Drª. Alessandra Cristina Furtado/ FAED - UFGD
Titular da Banca

DOURADOS - MS
2010

"Mas o caminho só existe
Quando você passa..."

Magda,

Os versos acima, cantados pela banda mineira Skank[1], dizem muito da nossa trajetória. Desde 2006 estamos juntas em algumas travessias. Posso escrever que você me conduziu: fazendo companhia, guiando, orientando... E, acima de tudo: respeitando, confiando e mostrando que o meu caminho só eu poderia fazer. Dedico este trabalho a você e registro para a história, mais uma vez como você ensinou: estas foram "as pegadas" possíveis neste tempo.

[1] Música de Samuel Rosa e Chico Amaral: Acima do Sol. Disponível em: http://letras.com.br/skank/36668 (Letra completa Anexo I).

AGRADECIMENTOS

Se estamos aqui reunidos estou contente. Penso com alegria que tudo que escrevi e vivi serviu para nos aproximar. É o primeiro dever do humanista e a fundamental tarefa da inteligência assegurar o conhecimento e o entendimento entre os homens. Bem vale haver lutado e cantado, bem vale haver vivido se o amor me acompanha. (Pablo Neruda[2])

Amigos/as, mestres/as, colegas, família, como lutamos... Mas estávamos juntos/as... Então, valeu termos vivido tudo!!! E a minha gratidão, por este tempo tão intenso, vai para:

Minha tutora, professora, orientadora e amiga Magda Sarat, obrigadíssima pela sua generosidade, por estar comigo e me possibilitar vencer tantos obstáculos.

Larissa, de aluna à colega, de colega à amiga. Não consigo imaginar esta trajetória sem nossas partilhas. É muito bom ter você por perto, sempre.

Professora Dirce Nei Teixeira de Freitas, você fez, e faz diferença. Obrigada por consentir minha aproximação. E pelos desafios e incentivos.

Professora Marisa Lomba, obrigada pela atenção, cuidados, sugestões, e tanta ajuda com livros e textos.

Professora Constantina Xavier Filha, obrigada pelas importantes contribuições feitas na Banca de Qualificação.

Professora Nilce Fedatto, Professor Reinaldo dos Santos, Professora Maria do Carmo Brazil, Professora Lindamir Cardoso, Professora Elisângela Scaff e Professor Cláudio Vasconcelos: MESTRES/AS! Obrigada por todos os ensinamentos.

Professora Alaíde, Professora Ana Paula, Professora "Cidinha", Professor Célio, Professora Gisele, Professora Marilda, Professora Maria Alice, ex-colegas da FAED/UFGD, obrigada por tantas palavras de estímulo.

---

[2] Da obra "*Para nascer he nacido*". Do livro Pablo Neruda - Presente de um Poeta. Trad. Thiago de Mello. 2ª ed. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2001.

Minhas alunas e meus alunos do curso de Pedagogia e de Matemática, estar professora com vocês foi experiência impar. Obrigada.

Amigos da COAE/UFGD, obrigada por toda acolhida e apoio. Este trabalho deve muito a vocês.

Danieli Tavares, tão quieta e tão ousada. Obrigada por sua grandeza.

Colegas da ”turma de vanguarda” do Mestrado em Educação: quem ainda está pelo caminho e quem já chegou ao “final”. Foi muito bom percorrermos juntos/as estas trilhas.

Eveline, Cléber, Thiago e Cláudia, funcionários/as na FAED, obrigada pelo auxílio. E Olga, da PROGRAD/UFGD, por tanto carinho e torcida.

Mamãe, obrigada por ler histórias e poesias, para mim e meus irmãos, antes de dormirmos. Papai, obrigada por nos apresentar ao mundo das músicas.

“Ju”, por compartilhar comigo suas filhas, Marya Eduarda e Maria Luisa. Cada instante de brincadeiras com estas crianças me abastecia para caminhar mais um pouco na minha jornada.

Professoras participantes da pesquisa, que confiaram em mim, no trabalho e, principalmente, por contarem suas histórias.

Todos/as que não foram nomeados/as, pois seria tarefa impossível, mas que com certeza participaram desta empreitada. Obrigadíssima.

E CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa.

Seja paciente com tudo que há não solucionado

em seu coração

E procure amar as próprias perguntas.

Não procure as respostas que não lhe podem

ser dadas

Porque não poderia vivê-las

E o que importa é viver tudo

Viva as perguntas agora

Talvez gradativamente e sem perceber

Chegue a viver algum dia distante as respostas.

(Rainer Maria Rilke[3]

[3] Citado na epígrafe da obra *Tecendo por trás dos panos*: a mulher brasileira nas relações familiares, de Rocha-Coutinho, M.L. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Gênero Plural.

RESUMO

Esta dissertação teve o propósito de investigar como professoras da Educação Infantil vivenciaram/construíram concepções de gênero e sexualidade nas diversas relações interpessoais, nos espaços privado e público, quer sejam, família, amigos, vizinhos, escola, igreja. Como foram educadas e cuidadas para corresponder aos comportamentos "ditos" de meninas, conforme padrões sociais e históricos dominantes e impostos. O argumento foi que a infância é uma construção histórica, cultural, social e fase significativa da vida humana. Período de formação de conceitos e concepções que poderão influenciar na forma como se estabelecerão as relações, posteriormente, na vida adulta. Para desenvolver o estudo utilizaram-se como fontes privilegiadas as memórias de infância de cinco professoras, nascidas em Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, formadas Pedagogia, que atuam junto às crianças de zero a cinco anos, nos Centros de Educação Infantil Municipal e Centros de Educação Infantil da cidade. A metodologia partiu da pesquisa bibliográfica e baseou-se em autores que discutem a infância, a Educação Infantil e as relações com as temáticas de gênero e sexualidade. Na produção de documentos, utilizando a História Oral Temática, foram registradas as memórias de infância através de entrevistas semi-estruturadas. As análises desenvolvidas evidenciaram que os aprendizados das professoras acerca de tais temáticas foram permeados por silêncios, dúvidas, medos, constrangimentos, vergonha. Ficou perceptível uma relação próxima e cotidiana com as mães e que a educação e o cuidado das/os filhas/os ficava a cargo destas que repassaram seus conceitos/preconceitos às/aos filhas/os. Evidenciou-se, também, que as professoras foram cuidadas e educadas para viver uma feminilidade exigida como a legítima, assim como uma única forma considerada normal e sadia de sexualidade, a heterossexualidade. Demonstraram-se ressentidas por viverem sempre vigiadas, cuidadas, controladas e orientadas para cumprirem funções socais consideradas "naturais" das mulheres, ou seja, para não se "excederem", especialmente diante das brincadeiras que ocorriam apenas após a realização dos serviços domésticos, dos quais os meninos eram totalmente liberados. Constatou-se, ainda, que assertivas das diferenças de gêneros, das desigualdades de oportunidades, de lugares previstos para meninas/meninos, mulheres/homens fizeram parte da infância das colaboradoras da pesquisa. Nos depoimentos foram recorrentes as palavras: isso, disso, estes assuntos, essas questões, pois elas evitavam pronunciar as palavras sexo, sexualidade. E, além de manifestarem constrangimentos e dificuldades em tratar o assunto em pauta, as análises apontam para um desconhecimento das professoras acerca dos conceitos gênero e sexualidade na forma como são concebidos na contemporaneidade.

Palavras-chave: Memórias de Infância; Educação Infantil; Gênero; Sexualidade;

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the manner in which Primary School teachers experienced/built genre and sexuality conceptions in several interpersonal relationships, in private and public environment, among family members, friends, neighbors, school, and church. Furthermore, the way they were educated and cared in order to meet the requirements of behaviors "known as" for girls, according to what was dictated and the social and historical standards. The argumentation was that childhood is a cultural, social and historical construction besides being a meaningful period of human life. A time of building concepts and conceptions that may influence how relationships are going to be established and subsequently, through one's adult life. For doing so, it was taken privileged memory sources from the childhood of five teachers, who were born in Dourados, State of Mato Grosso do Sul – Brazil, graduated in Pedagogy and, has worked with zero-to-five-year-old children in Municipal Primary School Centers and Primary School Centers from the city. Bibliographic research methodology was taken based on actors who discuss childhood, Primary Education and the relationships with the genre and sexuality themes. By documents productions, using Thematic Oral History, semi-structured interviews were done for registering their childhood memories. Analysis showed that the teachers learning about such themes were traversed by silence, doubt, fear, embarrassment and shame. It was noticeable a close relation with mothers, whose education and attention, given to their female/male children, were their own responsibility, who passed again their concepts / prejudices to their female/male children. Also, it was observed that teachers were educated to live a femininess said to be the right one, as the only way considered the normal and healthy sexuality, the heterosexuality. They were resentful of being always watched, cared, controlled and guided to accomplish their social duties which were considered "typical" of women. Moreover, they were said not to "exceed" themselves, especially during plays and games that happened only after their house chores, of which boys were totally free from any obligation. It was still testified that assertions of genre differences, inequalities of opportunities, predictable places for girls/boys, women/men, were part of their childhood. They often used the words *this, about this, these issues, those questions* to avoid saying the words sex, sexuality on their statements. Also, they felt themselves embarrassed and awkward to deal and talk about this subject. Analyses reveal a lack of knowledge, from the interviewed teachers, about the concepts of genre and sexuality as they are conceived in the contemporaneousness.

Key-words: Childhood Memories; Child Education; Genre; Sexuality;

RESUMEN

Esta disertación tuvo el propósito de averiguar cómo profesoras de la Educación Infantil idearon concepciones de género y sexualidad en las distintas relaciones interpersonales, en el contexto privado y público sea a nivel de la familia, de las amistades, del vecindario, de la escuela o de la iglesia. Cómo fueron educadas y asistidas para que pudieran ajustarse a los comportamientos "asignados" a las niñas, según los patrones sociales e históricos impuestos y predominantes. El argumento fue que la niñez es una construcción histórica, cultural y social y una etapa significativa de la vida humana. Un período de formulación de conceptos e ideas que podrá influir en la manera cómo se establecerán las relaciones posteriores, en la vida adulta. Para desarrollar el estudio fueron utilizados como datos esenciales el memorial de niñez de cinco profesoras, nacidas en Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, graduadas en Pedagogía y que actúan con niños de cero a cinco años, en Centros de Educación Infantil Municipal y Centros de Educación Infantil de la ciudad. La metodología tuvo como origen la investigación bibliográfica y se fundamentó en autores que tratan de la niñez, de la Educación Infantil y de las relaciones con la temática del género y de la sexualidad. En la producción de documentos, utilizando la Historia Oral Temática, fueron registradas las memorias de la niñez por medio de entrevistas semi estructuradas. Los análisis desarrollados ponen de manifiesto que el aprendizaje de las profesoras acerca de tales temáticas tuvo de por medio el silencio, las dudas, el miedo, el aturdimiento y la vergüenza. Se percató una relación próxima y diaria de ellas con sus madres; que la educación y la atención a los hijos y a las hijas estaba bajo la responsabilidad de éstas que, a la vez, repasaron sus conceptos y prejuicios a los hijos e hijas. Se evidenció también que las profesoras fueron asistidas y educadas para vivir una feminidad exigida como auténtica, así como considerar normal y sano una única forma de sexualidad: la heterosexualidad. Demostraron susceptibilidad hacia su vida siempre vigilada, asistida inspeccionada y orientada para el cumplimiento de las funciones sociales consideradas "naturales" a las mujeres y para que no se excedieran, especialmente, en los juegos que ocurrían solamente tras la realización de las tareas domésticas, de las cuales los niños estaban totalmente eximidos. Se constató, aún, que aserciones de diferencias de género, de desigualdad de oportunidades, de sitios previstos para niñas/niños, mujeres/hombres hicieron parte de la niñez de las colaboradoras de esta investigación. En los testimonios las palabras: eso, de eso, de estos temas, esas cuestiones, estuvieron frecuentemente presentes ya que ellas evitaban pronunciar las palabras sexo y sexualidad. Además de manifestar apremio y dificultad para nombrar el asunto en discusión, los análisis señalan para el desconocimiento de las profesoras acerca de los conceptos de género y sexualidad en la manera cómo son propuestos contemporáneamente.

Palabras clave: Memorial de Niñez; Educación Infantil; Género; Sexualidad

SUMÁRIO

Introdução: TEMPOS E LUGARES DE LEMBRAR...	1
PARTE I	16
1- TEMPOS DE LEMBRAR...	16
1-Lugares da Memória e da História Oral...	19
2-Lugares de lembrar a cidades e as pessoas...	23
3-Lugares de lembrar a Infância e a Educação Infantil...	37
4-Lugares de lembrar do Gênero e da Sexualidade...	55
PARTE II	67
2- LUGARES DE LEMBRAR...	67
2-1 EDUCAÇÃO DAS MENINAS NA INFÂNCIA: o espaço privado	68
1-Linguagens permitidas e proibidas para meninas...	70
2-Modos de comportamentos para meninas...	82
3- Atividades domésticas para meninas...	85
2-2 EDUCAÇÃO DAS MENINAS NA INFÂNCIA: o espaço público	87
1- Minha escola de infância...	87
2- Minhas experiências na igreja...	89
3- Minhas experiências na vizinhança...	90
EM BUSCA DE OUTROS TEMPOS E LUGARES: Considerações Finais	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS	106
APÊNDICES	110

Introdução: Tempos e Lugares de Lembrar...

A História é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias. (Prado e Soligo[4])

Às vezes até queremos fazer a história dos outros, mas a escolha do tema, a organização do projeto e a condução das entrevistas demonstram que estamos sempre fazendo também a nossa própria história. (Rubem Figgot[5])

Ao iniciar a escrita desta dissertação é importante apresentar o relato de uma caminhada e dizer de "dois tempos": um primeiro mais longínquo, de anos vividos nas "montanhas de Minas"; e outro mais próximo, agora ambientado nas "planícies Sul-mato-grossenses[6]". Dois momentos ligados por um fio e muitos desafios: trabalhar com a infância e a Educação Infantil. Poderíamos dizer, nesse sentido, que investir em um Mestrado em Educação, na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, vincular-se-ia a tentativa de articular essas experiências, esses "dois tempos", agora direcionando o olhar à pesquisa, vislumbrando uma reestruturação de conhecimentos e uma busca mais sedimentada para futuras intervenções profissionais.

Este primeiro parágrafo, por mim escrito e reescrito, com certeza, inúmeras vezes, foi apresentado, também como o primeiro parágrafo do texto inicial da dissertação, para ser debatido e receber sugestões de "outros olhares" na disciplina Seminários de Pesquisa em História da Educação, no mês de maio de 2009. Eu o deixei aqui, para registrar que no caminho muitas coisas mudaram, pois, conforme já assinalei na dedicatória: "[...] o caminho só existe. Quando você passa..." (Rosa e Amaral, s/d, s/p[7]). Na avaliação da Professora Nilce Fedatto, uma das professoras da referida disciplina, meu texto naquela época "tinha muito mais desafios do que fios". E, reflito neste momento de reescrita, que alguns fios estão hoje menos tênues e delicados. Muitos deles foram unidos, amarrados, mas estes novos encadeamentos geraram outros desafios.

---

[4] Prado, G.do V.T. e Soligo, R. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. Disponível em: http://fe.unicamp.br/ensino/graduação/presf.html.

[5] Citado por Meihy, J.C.S.B. na obra Manual de História Oral, 4ª ed. 2002, p. 106.

[6] Geograficamente a cidade de Dourados está situada em área de planalto do estado de Mato Grosso do Sul, sendo as planícies encontradas na região pantaneira. Mas solicito uma "Licença Poética" para utilizar as "planícies" em contraponto às "montanhas".

[7] Música de Rosa e Amaral: Acima do Sol. Disponível em: http://www.letras.com.br/skank/36668.

E esta possibilidade de estar à frente de novas perspectivas, sentir instigada, provocada, tentada a continuar, me faz sentir que consegui começar a aprender a ser pesquisadora. Portanto, esta dissertação que aqui está escrita, com certeza, não "sedimentou", pois hoje eu sei que não vale a pena esta posição, dizendo no sentido de sujeitar-me ou pretender sujeitar outrem, mas sim, poder estar aberta a novidades, aprendizados, diversidades, pois não pretendo negar a contemporaneidade, aprendi que é melhor vivê-la.

Nessa direção, valendo-me do último parágrafo do artigo de Louro proferido por ela no GT 23, da 29ª Reunião da ANPEd, no ano de 2006, no qual escreve:

> [...] espero ter sido capaz de evitar, ao longo desta fala, o tom prescritivo tão recorrente entre nós, educadoras/es; é provável, contudo, que ele tenha se insinuado, aqui ou ali. Espero, ao menos, escapar das conclusões iluministas, que elucidam as dúvidas e indicam os caminhos a seguir. Se as ideias que trouxe aqui contribuírem para estimular nossas discussões e aprofundar nosso debate, esta fala terá realizado seu propósito (Louro, 2006, p. 12).

Vale salientar que a jornada empreendida no Mestrado em Educação deixou marcas evidentes nos conhecimentos sobre a temática investigada, mas que em momento nenhum pretende ser algo que fechará questões. Larrosa (2003, p. 47) nos alerta, sabiamente que "[...] o escritor não inventa, não descobre, nem desmascara. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar [...]". Na realidade, ao desenvolver este trabalho, reconheço, deparei-me com "[...] o receio de desvendar aquilo que alguns se dedicam a calar e a ocultar e o medo de decepcionar aqueles que esperam muito de uma pesquisa como esta, em que a relação intersubjetiva é forte, por vezes arriscada" (Le Grand-Sébille, 1998, p. 260).

E lhes conto agora, o que aconteceu comigo, neste processo, foi tão somente, que ao me reaproximar da infância e das crianças, reaprendi com elas, pelo menos um pouco, a me permitir amar as perguntas e não ter medo de descobrir alguns segredos. E, ao tentar desvendar porque família e escola continuam propondo a "*conspiração do silêncio*[8]" nas temáticas de gênero e sexualidade, vislumbrei no horizonte, que as respostas podem ser muito desestabilizadoras. Ficar com as ditas "certezas" e "verdades" parece sempre mais seguro.

---

[8] Norbert Elias (1994) cunhou este termo e o usou obra: "O processo civilizador: uma história dos costumes". Ao discutir, no curso do processo civilizador, as questões acerca da sexualidade, da forma como estas passaram a ser reguladas e controladas junto às crianças, no século XIX e até meados do XX, o autor escreveu acerca da existência de uma "conspiração do silêncio" por parte dos adultos em relação aos pequenos.

Mas, para mim não tinha volta. Como escreveram e cantaram Sá, Rodrix e Guarabyra[9]: "[...] tenho que ir adiante. Não posso mais ficar parado no meio do tempo".

Portanto, torna-se significativo registrar que, depois de muitos avanços e recuos, de chegar a pensar que conseguiria aproximar do "lugar do segredo[10]" sem sair detrás da penumbra, agora me sujeito e assumo, mencionando Schwengber (2008, p. 74):

> [...] não escrevo de um lugar neutro; escrevo sim, em caráter de provisoriedade, de um lugar em que me encontro atravessada por várias posições (mulher, mãe, professora, pesquisadora) e a partir da qual assumo um posicionamento político de busca da liberdade [...], entendendo que a liberdade está ao lado 'do acontecimento, da experimentação, da ruptura, da transgressão dos limites, do ir além daquilo que somos, da invenção de novas possibilidades de vida'.

E, em conseqüência disto, leitores/as[11], tendo as memórias como fontes privilegiadas e afrontando o tempo que se mostrou feroz nesta jornada, pois, como bem escreveu Benjamin "[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos" (1987, p. 202) e mais "[...] já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado" (Valéry *apud* Benjamin, 1987, p. 206). Mesmo assim, resolvi entrar no turbilhão que conseguiu acelerar até a história e, agora, relato em que se traduziu esta "nossa" empreitada, minha e da minha Orientadora, na qual aceitamos correr os riscos de pisar em solos tão deslizantes.

Então, retomando aqueles "dois tempos"...

O Brasil sofria reflexos das grandes manifestações que balançaram os países da Europa e os Estados Unidos nos anos 1960: as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, o feminismo, as lutas pelos direitos civis e pela paz, dentre outros, que podem ser bem representados pela série de protestos que ficaram historicamente

---

[9] Música de Sá, Rodrix e Guarabyra: Adiante. Disponível em: http://www.muitamusica.com.br/2316-sa-rodrix-guarabyra/97914-adiante/letra/.

[10] Baseado no título do artigo de Catherine Le Grand-Sébille: "Como se lembrar de um lugar do segredo?" Publicado em Projeto História: trabalhos da memória. nº 17, p.1-495. São Paulo: Educ/FAPESP, nov. 1998.

[11] Em conformidade com os estudos de gênero, entendemos a linguagem como espaço de produção de inclusões e exclusões. Portanto, optamos, ao longo desta dissertação, por evitar o uso da forma masculina como signo genérico referente a ambos os gêneros. Teremos, pois, feminino e masculino, nomeando, sempre que possível, as duas formas.

conhecidos como "Maio de 68[12]". No bojo destas lutas, as creches e pré-escolas passaram por um amplo processo de expansão, impulsionadas pelas novas exigências do mundo do trabalho, intensificadas na Europa e América do Norte no final na década de 1960 e no Brasil na década de 1970. As expressivas demandas por espaços alternativos para a educação dos/as filhos/as pequenos/as, tiveram nas mulheres sua maior representatividade, pela crescente presença feminina no mercado de trabalho neste período (Kuhlmann Jr., 2004).

Sob os (des)mandos do Regime Militar, instalado no país desde 1964, os/as estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - localizada na cidade de Belo Horizonte, capital do estado - no cerne destes movimentos, organizaram um espaço e fundaram a primeira na Universidade, a "Creche da Escola de Arquitetura (CREAR)", no ano de 1977.

Nas "montanhas", no início da década de 1980, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG, estudante de psicologia, eu vivenciava todo este período de grandes agitações. No início de 1983, então no 5º (quinto) período, 3º (terceiro) ano do curso, fui estagiar nesta primeira Creche trabalhando como professora[13] e permaneci na Creche até o final da Graduação em Psicologia, julho de 1985, e prossegui até concluir a Licenciatura, julho de 1986. Encerrada essa formação, fui contratada como Psicóloga e, posteriormente, respondi pelo cargo de Diretora.

Nesta época, já eram 4 (quatro) as Creches na referida Universidade e as iniciativas davam sinais de que se consolidaria um Projeto para Educação Infantil na instituição, afinal já vivíamos "outros tempos". O Reitor[14] havia sido eleito por voto direto da comunidade universitária, se comprometendo com a luta pelo direito e pela qualidade dos espaços para as crianças pequenas. O Presidente da República, José Sarney, baixava o Decreto Nº 93.408[15], de 10 de outubro de 1986, que: "Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal [...]", o que vinha fortalecer sobremaneira as iniciativas dos gestores da Universidade.

---

[12] No mês de maio de 1968, na França, aconteceu uma greve geral com muitas passeatas e manifestações, inicialmente de estudantes, mas que aos poucos foi ganhando adeptos e caminhou para uma greve geral. Esses acontecimentos ficaram mundialmente conhecidos por "Maio de 68".

[13] Mesmo estudante e, ainda, tendo contrato de estagiária, para todos que lutavam pelo reconhecimento do direito da criança à Educação Infantil na UFMG, quem trabalhava com a criança era professor, independente da faixa etária da criança.

[14] Professor Doutor Cid Veloso, eleito para o quadriênio 1986/1990. Disponível em: http:// www.ufmg.com.br.

[15] Decreto disponível em: http://www.senado.gov.br/legislação/listapublicacoes.action?id=220490.

> Mas, como escreve Kramer (1993), são muitas idas e vindas que a caminhada pedagógica nos reserva. Afinal, eram "miudezas" de crianças e de mulheres em um universo muito sério do ensino superior; "coisas menores" que repercutiam pouco no conjunto dos considerados "grandes problemas" enfrentados pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesse sentido, e como já pronunciado anteriormente, vale ressaltar que as lutas pelo reconhecimento do direito das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) a terem atendimento fora do ambiente privado iniciaram-se juntamente aos movimentos sindicais e das esquerdas, mas, principalmente, pelo movimento feminista, que em um primeiro momento, início dos anos 1970, reivindicava creche para as mulheres, para que estas tivessem o direito de trabalhar, estudar, ter lazer. Mas, já nos anos 1980, conforme escreve Faria (2006, p. 4), os avanços das pesquisas sobre o universo infantil "[...] levará o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para as mães trabalhadoras".

Nos anos 1994/1996, cursei uma Especialização em Psicologia Educacional na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mas, nesse tempo, não dei continuidade aos estudos, quer seja, fazer mestrado e doutorado.

E, mesmo diante das dificuldades, das batalhas, e até por elas, ainda persisti por muitos anos neste trabalho nas Creches da UFMG, permanecendo nele até setembro de 2002. Foram, portanto, quase 20 (vinte) anos de estudos, investimentos e muitas lutas pela sobrevivência do projeto que acreditava importante para a infância e a Educação Infantil e, na verdade, pela minha própria sobrevivência (era meu trabalho, do qual tirava meu sustento), o que de certa maneira gerou desgaste e me fez crer que era momento de buscar novos rumos.

Chegando às "planícies", as janelas estavam abertas somente para a contemplação das belezas que a natureza proporciona nas recônditas terras do Centro Oeste. Na bagagem, além de outras tralhas, uma firme convicção: para a educação já tinha dado a minha contribuição. Dourados, cidade localizada ao sul do estado de Mato Grosso do Sul, já não era mais, conforme registra Gressler (1996, p. 175, grifos da autora) "[...] *o districto ... possuindo uma população superior a 15 mil almas [...]"* do dia de 20 de dezembro de 1935, época de criação do município[16]. Era fevereiro de 2005 e, as quase "200 mil almas", habitantes do agora segundo maior município do estado, viviam a iminência de realizar "um sonho acalentado por 20 (vinte) anos[17]": verem implantada uma Universidade Federal em seu território.

---

[16] Mais dados do Decreto de criação do município serão trabalhados no primeiro capítulo.

[17] Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Disponível em: http://www.ufgd.edu.br.

Portanto, é bem possível que a paixão pela educação tenha falado mais alto e a perspectiva de vivenciar momento ímpar tenha naquela máxima de Weber (1992, p. 25, grifos do autor) uma provável explicação, qual seja: "com efeito, para o homem, enquanto homem, nada tem valor a menos que ele *possa* fazê-lo com *paixão*". Imediatamente iniciei contatos com a Universidade[18], ainda Campus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS.

Em fevereiro de 2006, empreendi um "rápido namoro" com o Mestrado em História. Estive como "aluna especial" de março a junho do referido ano, cursando a disciplina Metodologias em História. E, no decorrer deste semestre, interessei-me por um Edital para Professor Substituto-Disciplinas: Estágio na Educação Infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos e Prática de Ensino na Educação Infantil de 0 (zero) a 3 (três). Sendo aprovada na Seleção, iniciei os trabalhos na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em junho de 2006, permanecendo até junho de 2008. Dois anos de imensas, intensas e valiosas experiências na docência do ensino superior que me possibilitaram entrever novos horizontes.

Dentre as demandas advindas desta nova atuação profissional, uma grande aproximação com os Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e Centros de Educação Infantil (CEIs), instituições conveniadas com a rede pública do município de Dourados, para acompanhar as alunas nos Estágios e Práticas se realizou.

Além desta experiência riquíssima de Ensino, nos envolvemos, eu, minha Tutora na UFGD[19] e alunas bolsistas, em vários Projetos de Extensão desenvolvidos junto aos/às profissionais da Educação Infantil, trabalho que consideramos de extrema relevância pela importância da relação entre universidade e comunidade, pois esta possibilita a promoção de discussões com as equipes das escolas sobre as diversas questões implicadas na elaboração e implantação de propostas educativas.

Foram profícuos os projetos desenvolvidos junto aos/às profissionais dos CEIMs e CEIs e, dentre esses, um em especial se construiu: a orientação aos/às coordenadores/as e professores/as na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de Educação Infantil. Tal ação visava atender a legislação vigente representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, que em seu Artigo 12

---

[18] A Universidade Federal da Grande Dourados foi criada a partir da Lei Nº 11.153, de 29 de julho de 2005 e passou por um processo de implantação que durou um ano. Neste período teve como Tutora a Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: http://www.ufgd.edu.br.

[19] O contrato de professor substituto na UFGD prevê um trabalho realizado sob a tutoria de um professor efetivo da instituição. No meu caso, o Conselho Diretor, do então Departamento de Educação (DED), designou a Professora. Doutora. Magda Sarat como minha Tutora.

aponta: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu Sistema de Ensino, terão a incumbência de: I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Bem como a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (COMED) nº 028/2006, que em seu Artigo 22 preconiza: “O Projeto Político Pedagógico, instrumento norteador das ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas pela Unidade Escolar, é documento de existência obrigatória e deverá ser elaborado mediante da ação coletiva entre alunos, professores, profissionais da educação e comunidade local, ou seja, pela comunidade escolar” (Dourados, 2006).

O desenvolvimento desta ação se estendeu de outubro de 2006 a dezembro de 2007 e possibilitou refletir com coordenadores/as e professores/as para além das questões teóricas, pois muitas angústias que vivenciam no cotidiano do fazer pedagógico estavam latentes e se encaminhavam, às vezes, com grandes dificuldades. E, dentre estas, as concepções de gênero e sexualidade que orientam/desorientam as práticas pedagógicas dos/as professores/as no cotidiano da Educação Infantil se apresentaram, para nós, de maneira sugestiva, instigante e passamos a delinear os primeiros contornos da pesquisa que ora empreendemos no Mestrado em Educação.

Podemos escrever que algumas pistas começaram a surgir, quando propusemos incluir no texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) a temática “Gênero e Sexualidade na Educação da Infância”. Falas foram ditas na perspectiva: “esse assunto eu não sei”; “sobre isso eu tenho que estudar”; “disso eu não entendo nada”. Mas maiores foram “os silêncios”, denotando o que Elias (1994, p.179) pontua como o antigo “mistério” que ronda o esclarecimento das questões sexuais, pois isto continua um “problema agudo” nas relações entre adultos e crianças no dia a dia das instituições.

Elias (1993 e 1994), sociólogo alemão, produziu vasta teoria sobre os processos de civilização, estudando em oito séculos de história os costumes das sociedades. Buscou compreender as transformações dos comportamentos e a necessidade de proibições e controles para o equilíbrio de forças nas relações sociais. Utilizando manuais de civilidade o autor pesquisou como foram construídos, ao longo dos tempos, dentro do processo de civilidade, aspectos que fazem a distinção entre o mundo adulto e infantil. Nesse sentido, observou como os assuntos relativos à sexualidade, ao corpo, às normas de conduta que meninas e meninos precisariam aprender foram sendo encaminhados para o *fundo da cena*

social[20], demonstrando as dificuldades dos adultos em tratar dessas demandas, e de como as crianças precisariam saber distinguir sobre quais eram "os assuntos de adultos" e "os de criança".

Nessa perspectiva, as contribuições de Xavier Filha (2000) apontam que, apesar da questão da sexualidade, hoje, passar a ter mais importância e estar revestida de maior preocupação pelos/as educadores/as, é tema polêmico e ainda constitui tabu no contexto escolar. Idéia compartilhada por Rago, que ao escrever o Prefácio da obra de Carvalho e Ribeiro (1999) salienta que, infelizmente, em pleno século XXI, a maioria das crianças continua a "aprender o silêncio" sobre assuntos como relação sexual, masturbação, nascimento dos bebês, homossexualidade, entre outros.

Em contrapartida, e isso nos incita sobremodo, a cada dia assisti-se mais a todo tipo de exploração de temas da sexualidade, sejam nas danças eróticas na televisão, nas inúmeras fotos nas bancas de revistas, nos gigantescos *outdoors*, nas piadinhas maldosas do dia-a-dia, na rede internética que as crianças têm acesso, quase sempre, sem qualquer limite. E, no entanto, no dizer de Dall' Alba (2008, p. 48) "[...] parece que a existência dessa profusão de informações, a relativa facilidade de acesso a elas e as muitas 'conversas' sobre sexo não alteraram significativamente as práticas pedagógicas no interior da escola". Frente a esse paradoxo, perguntamos: por que as relações entre gênero, sexualidade e infância são pouco problematizadas e discutidas no cotidiano da Educação Infantil?

Nóvoa, ao fazer a apresentação da obra de Cambi escreve (1999, p. 15) "[...] o mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais". Nesta direção e, conforme exposto até o momento, quero indicar que as experiências vivenciadas em minha atuação profissional foram primordiais para forjar esta pesquisa. E foi a possibilidade de poder dialogar com os saberes produzidos sobre infância, gênero e sexualidade e com os sujeitos envolvidos com a educação das crianças pequenas, que mobilizou o meu desejo de retomar os estudos. Então, o convite estava feito, e percebi que não podia dele fugir. E vocês, leitores, perceberão, que tudo parecia conspirar a favor. Será que eu estava "no lugar certo, na hora certa"?

---

[20] O conceito citado foi trabalhado por Elias (1994), quando este aponta como no curso do processo civilizatório as pessoas vão suprimindo de si características que julgam incivilizadas ou "animais" e vão retirando da vista o desagradável. No dizer do autor (p. 128, grifos do autor): "O repugnante [...] *é removido para o fundo da vida social*".

Então, continuando, conforme já registrado acima, professora substituta na Faculdade de Educação (FAED), da recém criada Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), dezembro de 2007, precisamente dia 19(dezenove), assisti ao anúncio da aprovação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação, com duas linhas de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação e História da Educação, Memória e Sociedade. Acompanhei a tramitação do projeto, que durou praticamente todo o ano de 2007, e o esforço do corpo docente da FAED, ainda em pequeno número, para atender a tantas demandas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Presenciei o aumento das pressões e do estresse com a intensificação do ritmo e do montante de trabalho, denotando claramente as novas lógicas que imperam nos órgãos de decisão da educação no nosso país.

O Edital[21] para inscrições visando à seleção de candidatos ao Programa ainda foi publicado no apagar das luzes do ano, 27 de dezembro de 2007. As regras foram estabelecidas, os prazos demarcados, as exigências explicitadas. Dentre estas últimas (Edital, 2007, p. 4): "a realização do Curso de Mestrado em Educação exige dedicação integral dos alunos às atividades acadêmicas". Muitas perguntas e dúvidas surgiram: como conciliar a situação de professora substituta com tais exigências? Se deixasse esta atividade, poderia contar com uma bolsa de estudos para a dedicação exclusiva ao mestrado? Teria fôlego, neste curto espaço de tempo (inscrições até 28 de fevereiro de 2008; todo o processo de seleção nos dias 3, 4 e 5 de março de 2008; início das aulas em 13 de março de 2008) para escrever o projeto, estudar para as provas escrita e de suficiência em língua estrangeira e preparar para a entrevista?

E aqui já posso registrar o início da luta contra o "tempo" que se pronunciou de formas bastante interessantes e intrigantes nesta trajetória. E, para fazer jus às escolhas teóricas, vou novamente a Louro (2007, p. 41), que ao discutir sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico", me faz refletir anunciando que: "Não há como negar que um outro movimento político e teórico se pôs em ação, e nele as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas" (Louro, 2007, p. 43). Em diversos momentos, do alto dos meus 47 (quarenta e sete) anos, me senti "excêntrica" no Programa de Mestrado em Educação. Como querer estudar agora? Para quê? Ainda há tempo? Estas foram algumas entre tantas perguntas que eu me fiz e outros também me fizeram.

---

[21] Edital nº 11/PROPP. Disponível em: http://www.ufgd.edu.br.

Percebi, com isso, que para além das questões da idade, muitos desafios estavam por vir nessa jornada, na qual eu me envolvi. Especialmente se considerarmos o tema provocador, polêmico, pois, cotidianamente precisava dar explicações sobre a minha escolha. Em alguns momentos fui arguida se esse tema estaria em pauta somente por ser uma questão emergente, "da moda" e que causava interesse nas pessoas. No entanto, mantive minha decisão em enfrentar as dificuldades e continuar na investigação considerando, também, como Louro (2007, p. 48) que "[...] refletir sobre relações entre sujeitos e grupos, significa analisar conflitos, disputas e jogos de poder historicamente implicados nesses processos". E que tal investida poderia me trazer surpresas e mudanças na caminhada, pois, tudo levava a crer que esta é uma temática difícil de ser enfrentada, igualmente, não só por alunos/as e professores/as no dia-a-dia das práticas pedagógicas, bem como nos cursos de formação, também por alunos/as e professores/as.

Resolvi arriscar... Aprovada no processo de seleção, agora aluna do Mestrado em Educação da FAED/UFGD, passei a fazer parte do "grupo de vanguarda", aquele que, juntamente com o corpo docente, experienciaria um Programa novo, com uma estrutura que desde seu início já justificou a exigência acima registrada, quer seja: "a realização do Curso de Mestrado em Educação exige dedicação integral dos alunos às atividades acadêmicas". Não somente a quantidade de disciplinas, mas também o tempo necessário para cursá-las, além de outras demandas de produção e participações em eventos, traduziu-se em dificuldades que valem ser relatadas.

Iniciando pela organização das novas demandas acadêmicas, a premissa básica prevista na estrutura do Programa, previa: todo aluno deveria obrigatoriamente cursar o mínimo de 7 (sete) disciplinas. Nessa direção, levando em consideração a oferta das disciplinas, as indicações do/a Orientador/a, e os interesses motivados pela temática da pesquisa, eu cursei dez disciplinas nos 1º (primeiro) e 2º (segundo) semestres de 2008 e 2009, que me proporcionaram muitos conhecimentos, fundamentação teórica rica e diversificada, experiências de discussões, participações em trabalhos com apresentações orais e produções escritas distintas, como resenhas, textos, *papers*, artigos, que podem bem ser resumidas na sugestiva frase da Ementa de uma das disciplinas: "busca fornecer subsídios para a maturação progressiva dos projetos de dissertação dos mestrandos".

Mas, não dá para esconder, exausta fiquei e angustiada também, pois a pesquisa estava por se realizar e o tempo passava. Então, novamente ele, "o tempo", batendo à porta. Afinal,

como escreve Baudelaire no poema "O relógio" (2001, p. 95, grifos do autor): "*Lembra então* que este Tempo é um jogador atento [...][22]".

Vamos a mais alguns meandros desta história. No primeiro semestre do curso, ou seja, de março a julho de 2008, como não consegui bolsa de estudos (o Programa somente recebeu duas bolsas no seu início), acumulei a nova realidade de aluna da Pós-Graduação com a função de professora substituta na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ministrei 306 (trezentas e seis) horas de aulas em 2 (duas) turmas de Pedagogia e 1 (uma) de Matemática.

O segundo semestre chegou, encerrou-se o prazo de 2 (dois) anos permitidos para Contrato de Professor Substituto na UFGD e, então, cursei esse período sem bolsa e sem grandes perspectivas de consegui-la. Em fevereiro de 2009 investimos, eu e minha Orientadora, na reescrita do Projeto Inicial da Pesquisa e o enviamos à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect). Mas ainda não seria dessa vez... Constatamos que as humanidades ainda permanecem em segundo plano na distribuição dos poucos recursos disponibilizados pelos órgãos de fomento.

E, caminhando nesta trajetória, na verdade foi por uma justa causa que cursei a 10ª (décima) disciplina: Estágio de Docência no 2º semestre de 2009. No mês de abril do referido ano, para minha surpresa, a Coordenação do Programa de Mestrado em Educação publicou o Edital Nº 01/2009 para distribuição de bolsas e eu pude realizar a inscrição, pois desta feita a idade não foi empecilho (no primeiro Edital de Bolsa do Programa a idade máxima estabelecida para se candidatar eram 33 (trinta e três) anos). Selecionada em 1º (primeiro) lugar, passei a receber o benefício no início do mês de maio de 2009. E não posso deixar de registrar, mais uma vez, as contribuições de Louro (2007, p. 51): "Temos de aprender a ser modestos e, ao mesmo tempo, a estarmos atentos em relação ao caráter político de nossas ações cotidianas". Com certeza recobramos os ânimos, pois o fôlego já estava quase no fim. Continuar era preciso, e urgente. Afinal, conforme cantou nosso saudoso poeta Cazuza[23] "o tempo não para". E, mais do que nunca, acreditamos que é possível não assistir "[...] o futuro repetir o passado".

---

[22] Da obra Flores do Mal, São Paulo: Martin Claret, 2001.

[23] Música de Cazuza e Arnaldo Brandão: O tempo não para. Disponível em: http://www.letras.terra.com.br/cazuza/45005/.

E foi no bojo de vivências, reflexões, construções e descontruções que "nossa pesquisa", minha e da minha Orientadora, foi sendo gestada e agora a apresentamos intitulada: Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: Gênero e Sexualidade, que consiste em um estudo com professoras da Educação Infantil da rede pública municipal, funcionárias dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e dos Centros de Educação Infantil (CEIs), instituições conveniadas ao município, cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, enfocando suas memórias de infância no tocante às suas concepções de gênero e sexualidade. São 5 (cinco) mulheres, mães, professoras, formadas em Pedagogia e nascidas na referida cidade.

No nosso caso, especificamente, procuramos reconstituir nas entrevistas com estas professoras como vivenciaram/construíram, na infância, as concepções de gênero e sexualidade nas diversas relações interpessoais, quer sejam: família, parentes, amigos, vizinhos, escola, igreja. Como estas mulheres foram educadas e cuidadas para seguirem as exigências dos comportamentos "obrigatórios" e esperados para as meninas. Nosso intuito foi conhecer estas mulheres, mães, professoras: não somente como viveram suas infâncias em Dourados e foram aprendendo a ser quem são hoje, mas, também, quem são hoje as Professoras formadas em Pedagogia, como e onde vivem, se têm filhos, esposos, companheiros, em quais instituições se formaram, se estão investindo em suas carreiras, enfim, ouvi-las para buscar entender os silêncios, as angústias, as esquivas, os "não sei" sobre a temática de nosso interesse.

No nosso estudo privilegiamos o trabalho com as memórias e utilizamo-nos da História Oral temática, que segundo Freitas (2002, p. 21), é um dos gêneros possíveis dessa metodologia, pois "[...] a entrevista tem caráter temático e é utilizada com um grupo de pessoas sobre um assunto específico".

A metodologia por nós empregada nesta pesquisa não é recente, mas procura contar uma história que tem pouco tempo de existência, já que se vale da memória de pessoas que estão em condições de relatar fatos e com isso produzir documentos. No dizer de Meihy (2002, p. 13): "A História Oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também é reconhecida como história viva".

Isto posto, vale salientarmos que acreditamos na relevância dessa pesquisa com professoras da Educação Infantil, pois são maciçamente as mulheres, que cotidianamente se relacionam com as crianças, meninas e meninos, e participam ativa e intensamente na

construção/desconstrução de regras e costumes. A sexualidade, no dizer de Louro (1997, p. 73) "[...] está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir".

Mas, na verdade, conforme aponta Dall' Alba (2008), sabemos que temática de gênero e sexualidade envolve uma rede de discursos moralizantes, disciplinadores, que constituem a prática pedagógica desde a Educação Infantil e, ainda segundo a mesma autora (2008, p. 46) "[...] desse modo, tratar as sexualidades na escola implica percorrer esses caminhos, problematizá-los, reinventá-los e é, neste sentido, abordar um tema ameaçador".

E, também, se alinhando a esta ideia de "caminhos difíceis e tortuosos", chama-nos atenção contribuições de Felipe e Guizzo (2008), que ao escreverem sobre o crescente aumento de estudos e pesquisas sobre a infância e sua educação nas últimas décadas, salientam que os temas quase sempre são desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, as políticas, os projetos curriculares e, ainda segundo as mesmas autoras (2008, p.31) "[...] poucos são os estudos que tentam dar conta da construção de identidades de gênero e identidades sexuais [...]".

Cabe registrarmos, ainda, que depois de muitas lutas e pressões, somente no ano de 2004 foi criado, na Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), o Grupo de Estudos: Gênero, sexualidade e educação (GE 23), transformado em Grupo de Trabalho (GT) na reunião anual de 2005[24].

> No texto coletivo produzido para a criação do GE 23, os autores argumentaram que as dimensões de gênero e sexualidade adquiriram importância na teorização social, cultural e política contemporânea e, portanto não seria possível ignorar as relações de gênero e sexualidade quando se busca analisar e compreender questões sociais e educacionais (Dall' Alba, 2008, p. 37).

Nessa direção, quando nos propomos a trabalhar com a infância e a sua educação, vale também evidenciarmos acerca da visão romântica que historicamente essa fase da vida humana foi concebida. Na verdade, ela foi caracterizada como período de pureza e inocência e, principalmente, etapa de vida assexuada e, mesmo com as contribuições dos estudos de Freud (1996), datados do início do século XX, que trouxeram à tona a existência de uma sexualidade infantil, as relações continuam a ser construídas sob a ótica da negação. Nessa

[24] Proposição de Passagem do GE 23 a GT**.** Disponível em: http://www.ded.ufla.br/gt23/memoria.html.

perspectiva são muito profícuas as seguintes reflexões de Xavier Filha (2000, p. 82): "Apesar de teoricamente existirem estudos acerca da sexualidade infantil, ainda é muito difícil para os adultos aceitarem a sexualidade de meninas e meninos, pois estão imbuídos na própria educação sexual recebida e nos estereótipos masculinos e femininos presentes na sociedade [...]".

E foi exatamente por tudo isso e, acreditando na possibilidade de podermos contribuir para além de tudo isso, que, conforme escreveu Sarat (2004, p. 19), nos laçamos "[...] na ousada e desafiadora tarefa de registrar uma pesquisa [...]" sobre tema tão polêmico e "perigoso". Nossa ousadia de "lembrar de um lugar do segredo[25]" se traduziu no texto que a seguir apresentamos estruturado em II (duas) Partes, além desta introdução, que ora finalizamos, e das nossas considerações finais.

Na nossa Parte I, intitulada "Tempos de lembrar", descrevemos na primeira seção por nós denominada "Lugares da memória e da História Oral", os meandros dessa relação, que se pronunciou para nós, conforme já registrado anteriormente, imbricada de uma "[...] intersubjetiva forte, por vezes arriscada" (Le Grand-Sébille, 1998, p. 260). Na segunda seção designada "Lugares de lembrar a cidade e as pessoas", delineamos o "cenário" da pesquisa, o encontro com Dourados, seus contornos e entornos, suas características, sua gente. Este espaço geográfico no qual empreendemos nosso estudo, local de nascimento, crescimento e constituição de todas as vivências das pessoas que participaram desta pesquisa: as professoras da Educação Infantil da rede pública do município. Também registramos nossas visitas aos CEIMs e CEIs para localizarmos e estabelecermos os primeiros contatos com nossas entrevistadas. Descrevemos as estratégias traçadas, os percalços no desenvolvimento dos trabalhos, os encontros e desencontros, que sempre acompanham estas empreitadas. E apresentamos as professoras, suas histórias e realidades.

Na terceira seção nomeada, "Lugares de lembrar a infância e a Educação Infantil", aproximamos-nos dos trabalhos de diversos autores sobre as temáticas que constituem esse nosso estudo e buscamos refletir as diferentes formas de se perceber a infância, ou "as infâncias", suas especificidades, suas características, interesses e necessidades; bem como descrevemos os caminhos percorridos pela primeira etapa da educação básica, seus primeiros passos, seus marcos, suas transformações. E, na nossa quarta seção nomeada "Lugares de lembrar do gênero e da sexualidade", trabalhamos as discussões teóricas que veem embasando

[25] Parte desta expressão já foi citada anteriormente. Relembrando, então, esta é baseada no título do artigo de Catherine Le Grand-Sébille: "Como se lembrar de um lugar do segredo?" Publicado em Projeto História: trabalhos da memória. Nº 17, p.1-495. São Paulo: Educ/FAPESP, nov. 1998.

os estudos acerca das temáticas, procurando construir alguns diálogos com os documentos produzidos a partir dos depoimentos das nossas entrevistadas.

Em nossa Parte II intitulada “Lugares de lembrar”, trabalhamos mais detidamente a realização das entrevistas, o clima em que elas aconteceram, contamos das expressões, emoções, silêncios e apresentamos duas seções: “A educação das meninas na infância: o espaço privado” e a “A educação das meninas na infância: o espaço público”. Na primeira construímos três subseções intituladas “Linguagens permitidas e proibidas para meninas”, “Modos de comportamentos para meninas” e “Atividades domésticas para meninas” nas quais empreendemos uma análise das histórias lembradas pelas mulheres nas suas casas, com as famílias. E, na segunda, também registramos três subseções designadas “Minha escola de infância”, “Minhas experiências na igreja” e “Minhas experiências na vizinhança”. Nestas analisamos os depoimentos a cerca das lembranças de vivências fora da casa, com a comunidade, na qual nossas colaboradoras passaram sua infância.

E, por fim, registramos nossas considerações finais, não com a intenção de concluir, mas sim e principalmente, enfatizar que a temática merece e precisa de outras pesquisas e olhares, pois precisamos nos atentar para os nossos preconceitos e creditar que problematizar gênero e sexualidade na família, na escola, na comunidade é o caminho para que mudanças significativas efetivamente aconteçam.

Agora, então, convidamos vocês para continuarem a leitura do nosso trabalho, nos valendo de Benjamin (1987), quando escreve que ao registrarmos nossas memórias e contarmos nossas histórias, preservamo-as do esquecimento e criamos possibilidades de serem contadas e (re)contadas, com outros sentidos, outros olhares, na infindável relação com outras histórias.

PARTE I

1- Tempos de Lembrar...

A memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades de narrativa, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida e para a vida de outros. (Walter Benjamin[26])

Conforme já indicado anteriormente, temos as memórias como fontes privilegiadas, mesmo estando consciente de que, bem como escreveu Benjamin "[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos" (1987, p. 202). Salienta ainda, o mesmo autor, que a "*short story*[27]" tem muito mais adeptos que a "tradição oral" (Benjamim, 1987). Portanto, talvez estejamos navegando contra a corrente.

Mas, nesta direção, nos apoiamos em Meihy que registra: "Através dos séculos, o relato oral sempre se constituiu na maior fonte humana de conservação e difusão de saber, o que equivale a dizer sempre ter sido a maior fonte de dados para as ciências em geral" (Queiroz *apud* Meihy, 2002, p. 21).

Importante registrarmos, nessa perspectiva, que fazer uso das entrevistas como fonte, faz parte de uma contribuição essencial da História Oral para as discussões acerca dos documentos gerados de depoimentos e que serão, posteriormente, analisados. Portanto, conforme aponta o mesmo autor (Meihy, 1994, p. 52-53), "[...] faz-se importante [...] contemplar a história oral em seus fundamentos históricos para, depois, (re)conceituá-la, extraindo-a da aventura diletante" Pois ela é, fruto de longo trabalho, de pesquisas e se traduz em "[...] profissionalismo apoiado na especificidade, que se distingue do amadorismo vulgar".

Nesse contexto, indicamos que a História Oral tem avançado muito em níveis mundiais, incluindo o Brasil, e a cada dia tem somado mais adeptos. E acreditamos na importância dessa metodologia para a ampliação da participação de toda sociedade na escrita

---

[26] Walter Benjamin em Ùber den Begriff der Geschichte in Gesamumelte Werke, Volume 1-2, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1974, p. 695-701. Citado e traduzido por Gagnebin, 1998, p. 214.
Benjamim, 1992:56.

[27] Tradução nossa: "história breve". Password: English dictionary for speakers of portuguese.

da História e como uma das possibilidades de garantir o direito dos/as cidadãos/ãs a serem ouvidos. Meihy contribui com essa ideia escrevendo que:

> Empolgante e prometedor, o resultado dessa aventura no Brasil justifica-se na velocidade e na simpatia estabelecidas pela comunicação da experiência humana. Sem dúvida é a humanização da vida social que amolece corações e 'miolos' de quantos aprendem que a história é feita pelas pessoas comuns, com sentimentos, paixões, idealizações, qualidades e defeitos (2002, p. 20).

Portanto, concebemos, ainda de acordo com a colaboração dos escritos de Meihy (2002, p. 24), que "[...] tanto é possível usar a história oral quando não existem documentos como é válido supor a história oral como discurso independente, sustentada por uma série de entrevistas. Tudo depende de escolhas" E é nesse cenário que a História Oral é vista por uma grande maioria de pesquisadores como uma metodologia de pesquisa, que utiliza a técnica da entrevista para registrar as narrativas das experiências de pessoas, histórias que há muito as pessoas sabiam e contavam, mas que estavam à margem da documentação produzida pela História oficial.

E foi somando todas as nossas leituras, buscando caminhos para conseguirmos alcançar nossos objetivos, que lembramos da clássica obra de 1949, "*O segundo sexo"*, na qual Beauvoir (1980) abalou a antiga ordem até então prevalecente. Conforme aponta Priore (2001, p. 217), tínhamos a "[...] paisagem marcada por espaços onde os homens exerciam seu poder e seus conflitos, empurrando para fora destes lugares os espaços femininos". E, ainda, foi com a notória frase "ninguém nasce mulher: torna-se mulher", que a socióloga francesa contribuiu para novas reflexões e teorizações sobre o constituir-se mulher, diferente da visão essencialista, pois a ideia agora se volta para a construção, distinta daquela máxima do puramente "dado", "natural".

Novas perspectivas daí advindas geraram diversos estudos, sejam feministas, de gênero e da sexualidade. E, provavelmente, conforme contribuição de Louro (2008, p. 17), a autora de célebre expressão, escrita em fins da década de 1940, não poderia imaginar como "[...] o fazer-se mulher transformou-se, pluralizou-se [...]" e, que a sentença foi também bem vinda para o universo masculino, pois, segundo a mesma autora (p. 18) "[...] ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura".

E, nessa perspectiva, por termos como sujeitos/as da nossa investigação: mulheres, mães, professoras de Educação Infantil, formadas em Pedagogia, consideramos conveniente registrar seus depoimentos, suas memórias de infância, embasados/as nos construtos da

História Oral, pois conforme aponta Joutard (2000, p. 33), é incontestável "[...] o papel representado pela história oral no desenvolvimento de uma verdadeira história das mulheres".

E, também, sabedores que a História Oral está inteirada com os debates sobre as novas tendências da história contemporânea, pois tem como pressuposto que o passado continua hoje e não constitui um processo histórico acabado. E, ainda, conforme escreve Meihy (2002, p. 15) "[...] garante sentido à vida dos depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentem parte do contexto em que vivem", entendemos importante, ao realizarmos a escolha das professoras, colaboradoras da nossa pesquisa, que levássemos em consideração, além da formação superior em Pedagogia, também um outro critério que dizia respeito a seu local de nascimento e vivência do período da infância. Todas deveriam ter nascido em Dourados e vivido sua infância na cidade.

De acordo com Halbwachs (1990, p. 160) "[...] não é certo [...] que para lembrar-se seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, pelo contrário é somente a imagem do espaço que, em razão de sua estabilidade, dá-nos a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente [...]". E, ainda, conforme o mesmo autor, "[...] não existe memória universal. Toda a memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo" (Halbwachs, 1990, p. 86).

Especificamente sobre o tema da nossa pesquisa, Xavier Filha (2000a) contribui ao discutir as diferentes respostas dadas à pergunta sobre o termo sexualidade, chamando nossa atenção para os conceitos embutidos nas palavras, como esses são originários de cada sociedade, cada época, e aponta:

> O sentido do termo sexualidade poderia ser outro, se fizéssemos a mesma pergunta na década de trinta, ou mesmo, para comunidades contemporâneas, como por exemplo, para uma cidade litorânea e outra para uma comunidade do interior do Brasil. A linguagem e o sentido mudam de acordo com o grupo social e o tempo histórico, já que a linguagem e os conceitos são construções sociais (Xavier Filha, 2000a, p. 144).

Concordamos com a autora e nos valemos de Farias (2008, s/p[28]) que caracteriza o *locus* da nossa pesquisa assim: "Dourados é a cidade de todos os povos! Lugar de fronteira geográfica é, historicamente, o local do encontro de diferentes povos e culturas".

---

[28] Material retirado do discurso proferido pelo Professor Doutor Damião Duque de Farias, Reitor da UFGD, no dia 12 de dezembro de 2008, na Câmara de Dourados, por ocasião da homenagem pelo título recebido de Cidadão Douradense. Disponível em: "www.ufgd.edu.br".

Feitas estas reflexões registramos que concordamos com D' Alessio (1998, p. 275) quando esta aponta que "[...] a memória modifica os objetos, as investigações, as abordagens e, também, a escrita da história. Ao introduzir a subjetividade no conhecimento, coloca as sensibilidades, as privacidades e o cotidiano no centro da trama histórica". Portanto, vamos prosseguir com as nossas seções e buscar melhor conhecer cada um dos nossos "lugares de lembrar".

1.1 Lugares da Memória e da História Oral...

A memória, incontestavelmente, tem sido alvo de variados debates quando se propõe sua utilização nos diversos campos de conhecimento das humanidades. D'Alessio (1998, p. 270) afirma que várias foram "[...] as transformações historiográficas trazidas pelos estudos de memória. [...]" E faz a seguinte pergunta: "[...] por que historiadores voltam suas atenções para a memória como uma forma de auscultar a história"?

Realizando um breve relato, apoiando-nos na autora acima citada, quando aponta que Gerard Namer, estudando o Posfácio da obra de Maurice Halbwacs "*Lês cadres sociaux de la mémoire*", escrita em1925, empreende uma interessante reflexão sobre uma "[...] possível origem judaica dos grandes pensadores da memória, mostrando que sua atenção a esse fenômeno se deve a uma situação de vida de encruzilhada entre a tradição e a modernidade, a religiosidade e a laicidade racional, a memória rural e memória urbana" (D' Alessio, 1998, p. 270).

Namer, ainda segundo D' Alessio, escreve que "os judeus convertidos - Mahler e Bergson - e laicos - Freud - [...] vivem uma situação de '*judéitê*' integrada à modernidade" Nessa direção, estaria sugerindo, que se apoiaram nas lembranças "[...] em um momento de tensão entre tradicionalismo e modernidade, tensão essa reveladora de rupturas que, apesar de longamente preparadas, desorganizam formas de viver e quadros mentais coletivos, originando vácuos que as lembranças preenchem" (1998, p. 270).

Meihy contribui com tais reflexões, ponderando sobre as diferenças nos estudos de Freud e Halbwachs

> Freud, entre outros, já afirmava que registros de experiências humanas se alojavam em alguma parte do cérebro que pode ser solicitada por estímulos espontâneos ou é passível de ser investigada profundamente por meio de terapia, hipnose, uso de drogas ou meditação que projetem o inconsciente [...] Ao contrário de Freud, Maurice Halbwachs advoga que toda memória é

> sempre um produto social. Para ele a memória pessoal é uma retomada de outras memórias, anteriores, projetadas na vida comunitária de uma coletividade. Nesse caso, memória seria sempre uma fração, um fragmento gerado pela memória de um grupo submetido à mesma orientação cultural [...] Entre um e outro, o papel do indivíduo. Para Freud, os fenômenos sociais são percebidos pelo indivíduo, que filtra tudo e se relaciona com a sociedade segundo suas condições biopsíquicas. Para Halbwachs, a sociedade molda as pessoas definindo a maneira de ver as coisas (Meihy, 2002, p. 65).

Halbwachs, em sua obra "A Memória Coletiva", póstuma, pois esta só foi publicada em 1950, após sua deportação e assassinato pelos nazistas (Duvignaud, Prefácio, 1990, p. 9), contribui com as discussões sobre o caráter social da memória. Foram as investigações do autor que possibilitaram estudos diferenciados da memória, que até então somente se apresentavam relacionados aos construtos psicológicos.

Para o autor, a construção da memória de cada indivíduo é diretamente influenciada pela comunidade de pertença. As pessoas formariam suas concepções baseadas nas experiências vividas no seu grupo. Halbwachs considera:

> [...] que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admitir que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (1990, p. 51).

Diferente dessa posição, para Portelli (1981) a memória é processo individual, mesmo ocorrendo em meio social dinâmico, utilizando-se de instrumentos criados e compartilhados pela sociedade, ainda assim, "o ato e a arte" de pensar não deixam de ser pessoais.

Nesse sentido, para além dos questionamentos, ou da escolha de uma forma ou de outra da memória, importante é entendermos que: "O passado contido na memória é dinâmico como a própria memória individual ou grupal. Enquanto a narrativa da memória não se consubstancia em um documento escrito, ela é mutável e sofre variações [...]" (Meihy, 2002, p. 52).

Reportando-nos ao nosso estudo, como assinala Louro (2008, p. 19) "[...] transformações são inerentes à história e à cultura, mas, nos últimos tempos, elas parecem ter se tornado mais visíveis ou ter se acelerado". A mesma autora, continuando suas reflexões, aponta:

> Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir. Cada vez mais perturbadoras, essas transformações passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais. [...] Como parte de tudo isso, vem se afirmando uma nova política cultural, a política de identidades (Louro, 2008, p. 19-20).

É imprescindível lembrarmos, conforme já registrado na nossa introdução, que grandes manifestações balançaram o mundo a partir dos anos 1960: as revoltas estudantis, os movimentos juvenis, o feminismo, as lutas pelos direitos civis e pela paz. Conforme Louro (2008, p. 20) "[...] negros, mulheres, as chamadas 'minorias' sexuais e étnicas passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade e seu desencanto, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais".

Nessa perspectiva, acreditamos em contínuas transformações que se manifestam neste novo milênio e, a construção/desconstrução das identidades de gênero e sexuais encontra-se no cerne destas mudanças. Quando buscamos nas memórias de professoras da Educação Infantil como estas construíram/vivenciaram, na infância, as concepções de gênero e sexualidade nas diversas relações interpessoais, apoiamo-nos em paradigmas que sustentam, também de acordo com Louro (2008, p. 17), que "gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado". Tal afirmação remete aos novos desafios do mundo contemporâneo, no qual as "certezas" perderam seu status e precisamos pensar que nada existe de puramente "dado" e "natural".

Montenegro citado por Meihy (2002, p. 71) afirma que "[...] a questão da identidade é indissociável da memória". E, nesse sentido, é importante salientarmos que estudar essa relação é difícil, pois os sujeitos estão imbuídos de uma pluralidade identitária, na qual sexualidade, gênero, raça, etinicidade, classe social e idade se misturam, e que, por sua vez, conforme temos indicado "[...] sofrem alterações devidas às influências das variações contínuas e das situações que se submetem as pessoas" (Meihy, 2002, p. 71). Também, como já escrevemos anteriormente na nossa introdução, tudo pode ser muito desestabilizador. E, na verdade, nos apoiamos na premissa de Louro, que mais uma vez acerta quando diz "o único

modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la" (2008, p. 23).

Quanto a nossa escolha da História Oral, os vários estudos comprovam que, conforme assinala Meihy:

> [...] mais que um modismo, ela é uma variante do conhecimento e, assim, não mero resultado de uma onda passageira. [...] A história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva (2002, p. 20-21).

No dizer de Joutard (2000, p. 33) "[...] cada indivíduo é ator da história [...]" e uma das fontes inspiradoras dessa metodologia foi possibilitar que a voz dos excluídos, dos marginalizados pela história fosse ouvida, daqueles que haviam sido silenciados pela História factual e oficial e, nesta direção, é imprescindível reconhecer "[...] o papel representado pela história oral no desenvolvimento de uma verdadeira história das mulheres".

E, de acordo com posição já exposta anteriormente, esta metodologia por nós empregada não é nova, mas conta uma história de pouco tempo, pois se utiliza da memória de pessoas que podem relatar fatos e, a partir deles produzir documentos. E foi para a produção de uma documentação diferenciada que surgiu a História Oral na metade do século XX. Inicialmente ela nasce como uma técnica de produção de documentação histórica e o intento da primeira geração, na década de 1950, era somente compilar material para historiadores futuros. Porém, a segunda geração, movida pelas mudanças ocorridas no contexto mundial da década de 1960, ambicionou um projeto maior e desenvolveu uma concepção de História Oral que extrapolava a simples compilação de documentos.

Nesse contexto, a História Oral nasce e se fortalece. E, a partir da terceira geração na década de 1970, esta metodologia começa a transpor os muros da academia e vai se impondo como possibilidade de pesquisa, de metodologia e de fonte de documentação.

E terminada nossas considerações desta primeira seção, passamos a seguir à segunda seção na qual apresentamos o *lócus* e as colaboradoras da nossa pesquisa.

1.2 Lugares de lembrar a cidades e as pessoas...

Graças à memória, o tempo não está perdido, e, se não está perdido, também o espaço não está. Ao lado do tempo reencontrado está o espaço reencontrado. Ou, para ser mais preciso, está um espaço enfim reencontrado,

um espaço que encontra e se descobre em razão do movimento desencadeado pela lembrança. (Georges Poulet[29])

Assim, uma de nossas entrevistadas[30] retratou Dourados nas memórias de sua infância. Ela lembra de uma cidade com muito mato, lugar sem muitas distâncias e com a escola e a igreja.

Professora Natália:

Aqui em Dourados mesmo, bem próximo, a escola. Tinha escola, tinha igreja, tudo próximo. Antigamente era tudo ... As coisas era tudo próximo, era muito mato, tinha muito mato.

Conforme afirma Andrade: "[...] até a chegada mais intensa dos primeiros moradores não índios na cidade de Dourados 'o sul de Mato Grosso foi percorrido durante os séculos XVI e XVII por jesuítas e bandeirantes como também assistiu as monções paulistas rumo às minas cuiabanas" (Betoni, 2002, p. 19 *apud* Andrade, 2009, p. 92).

Dados confirmados pelos escritos de Gressler e Swensson (1988), quando registram que até a metade do século XIX a fração meridional do Estado do Mato Grosso do Sul era quase completamente desabitada. Mesmo que por estas terras já tivessem passado espanhóis, bandeirantes, jesuítas e, também mineiros e paulistas, somente em 1856, o então governo imperial decretou a criação na Colônia Militar dos Dourados[31], objetivando a ordem política e segurança interna na área, pois esta era exclusivamente habitada por indígenas contrários à presença de homens brancos na região.

Ainda de acordo com os mesmos autores, antes da chegada do "colonizador branco", em toda a extensão de terras que hoje formam o município de Dourados, estavam localizadas, principalmente, as tribos Terenas e Kaiwás[32]. E foi somente com o fim da guerra do Paraguai, em 1870, que efetivamente se assistiu o começo do povoamento da região. Tal fato aconteceu:

---

[29] Poulet, G. O espaço proustiano, Rio de Janeiro, Imago: 1992, p. 54-55, citado por D'Alessio.

[30] Professora Natália é um nome fictício. A definição da forma de identificação das entrevistadas da pesquisa será explicada adiante, ainda nesta seção.

[31] Conforme registrado em Gressler e Swensson (1988, p. 39) foi o Decreto-lei nº 1754 que criou a Colônia Militar dos Dourados.

[32] O nome da tribo Kaiwás, às vezes, se encontra grafado Kaiowás. Optamos pela primeira forma por ser a utilizada pelos autores da nossa referência.

> [...] pela fixação dos ex-combatentes; pela vinda de gaúchos, fugitivos das consequências da revolução federalista, ocorrida no Rio Grande do Sul, entre 1893 e 1895; pelo desenvolvimento da penetração da cultura pastoril, originária de Minas Gerais; e, principalmente, pela ação da Companhia Mate Laranjeira S/A, que deteve o monopólio da exploração dos ervais em toda a região sul, entre os anos 1882 e 1924 (Gressler e Swensson, 1988, p. 54).

Nessa direção, temos a contribuição de outra autora que também empreendeu estudos acerca da vinda de outros povos para a região e os movimentos que geraram a posterior formação do município. Ela afirma que:

> A ocupação intensificada da região de Dourados por não índios data do último quartel do século XIX, ao final da Guerra do Paraguai. Aos remanescentes, ex-combatentes da guerra que permaneceram na região, juntaram-se os primeiros migrantes gaúchos, provenientes da região Sul do país e que se deslocaram rumo ao Norte, fugindo da revolução federalista. [...] Os primeiros migrantes chegaram à região de Dourados no final do século XIX. A nova aglomeração que se formava recebeu, inicialmente, o nome de São João Batista de Dourados, topônimo conseqüente de sua proximidade com o rio Dourados. Em 1900, foi denominada Paróquia de Dourados, por meio da Resolução Estadual nº 255. Com a construção das primeiras casas e a formação de um pequeno aglomerado urbano, passou a se chamar Patrimônio de Dourados, para logo a seguir, em 13 de junho de 1914, ser transformado em Distrito de Paz. Permaneceu subordinado a Ponta Porã, até a sua emancipação político-administrativa, em 20 de dezembro de 1935, pelo decreto estadual nº 30 (Arakaki, 2008, p. 25-26).

Efetivamente, a criação do município de Dourados se deu a partir do Decreto Nº 30, que conforme registra Gressler (1996, p. 175-176, grifos da autora) foi *"[...] publicado na Gazeta Official do Estado do Matto-Grosso, anno XLVI Nº 7088, em Cuiabá, terça-feira, 24 de dezembro de 1935 [...]",* com o seguinte teor:

> *O Governador do Estado de Mato Grosso, tendo em vista a representação que lhe dirigiram os habitantes de Dourados, sobre a necessidade de ser elevado aquele districto a município [...] por lei DECRETA: Art. Único – Fica creado o município de Dourado [...] revogadas as disposições em contrário. Palácio do Governador do Estado em Cuiabá, 20 de Dezembro de 1935, 47 da Republica. Dr. Mario Corrêa.*

Relatam os estudiosos da formação do Município, que existem muitas versões e informações, às vezes desencontradas, sobre a efetiva urbanização de Dourados e o desenvolvimento de sua infra-estrutura social e econômica. Mas, destaca-se nesse cenário, a grande mistura de povos que é característica de todo o estado de Mato Grosso do Sul.

Segundo Arakaki (2008, p. 31), apoiada em dados do IBGE, "[...] o progresso foi lento. Seus primeiros passos lutavam com dificuldade de meios de transportes e deficiência de vias de comunicações, principalmente para Campo Grande, ponto natural do escoamento de sua produção agrícola [...]". Situação que começou a mudar ao longo da década de 1940. "Dois acontecimentos demarcaram a trajetória da região de Dourados no ano de 1943: a criação do Território Federal de Ponta Porá, em setembro de 1943, e o da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), em outubro do mesmo ano" (Arakaki, 2008, p. 31).

A partir de 1943, portanto, contam os estudiosos da história do município, que com a implantação da CAND – em decorrência da política de ocupação territorial do governo e Getúlio Vargas, denominada Marcha para o Oeste - intensificou-se o crescimento populacional na região de Dourados, principalmente na área rural. Segundo dados do IBGE, também registrados por Arakaki (2008), a criação da Colônia trouxe melhorias dos meios de transporte, construção de estradas, gerando uma "corrida" de imigrantes, fenômeno que alterou profundamente a fisionomia daquele aglomerado urbano. Assim a autora conta:

> A partir da implantação do projeto colonizador de Vargas e da criação da Colônia Nacional, verifica-se uma corrida pela terra na região de Dourados. De 13.164 (treze mil, cento e sessenta e quatro) habitantes, a população rural passa para 68.487 (sessenta e oito mil, quatrocentos e oitenta e sete) em apenas duas décadas, resultado da implantação da CAND, que passou a receber migrantes e imigrantes interessados na exploração agrícola da região. Gaúchos, nordestinos, mineiros, paulistas, catarinenses e paranaenses, além de imigrantes japoneses, somaram-se á população já existente na região (Arakaki, 2008, p. 33).

Marisa Bitar, citada por Arakaki, também analisa como positiva a implantação da CAND, muito embora não tenha se concretizado na forma concebida pelo então presidente do país. "A maior parte dos lotes ocupados, por falta de apoio estrutural, foi agrupada, dando lugar a grandes fazendas" (Bitar *apud* Arakaki, 2008, p. 35).

Conforme Gressler e Vasconcelos (2005), o estado, assim como todo o Brasil, é formado pela mistura de três grandes grupos étnicos: índios, brancos e negros. Mas, salientam que o Mato Grosso do Sul recebeu, além de portugueses, outros povos como japoneses, paraguaios, argentinos, bolivianos, libaneses, alemães, italianos, dentre outros. Além de migrantes de outros estados como: mineiros, paulistas, gaúchos, nordestinos, cariocas, paranaenses, entre outros.

O Município de Dourados, hoje, abrange uma área de 4.590 (quatro mil e quinhentos e noventa) km². Localizado na região centro sul de Mato Grosso do Sul, encontra-se situado a

110 (cento e dez) quilômetros da fronteira com o Paraguai, cidade de Pedro Juan Caballero e a 210 (duzentos e dez) quilômetros da capital, Campo Grande (Gressler e Vasconcelos, 2005). Em conformidade com o censo realizado pelo IBGE (2009, s/p), constitui-se na segunda cidade do estado, possuindo "189.762 (cento e oitenta e nove mil, setecentos e sessenta e dois) habitantes".

A cidade também é conhecida por algumas características que se pronunciam, seja na sua condição física, econômica e/ou social. Por se localizar em terras planas, ricas e produtivas, recebeu a alcunha de "Capital Econômica do Mato Grosso do Sul" (Gressler, 1995). E, ainda, por congregar várias universidades, faculdades e institutos de ensino superior e para cá atrair a presença de diversas pessoas de várias cidades do estado e das demais regiões do Brasil, ficou conhecida, mais recentemente, como "Cidade Educadora".

Em relação aos aspectos que interessam diretamente à nossa pesquisa, auferidos através de consulta feita por documento escrito à Diretora da Educação Infantil da Secretaria de Educação de Dourados, o município contava na data de 25 de maio de 2009, com 26 (vinte) Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) em funcionamento, 07 (sete) Centros de Educação Infantil (CEIs), instituições conveniados ao município, atendia 3.057 (três mil e cinqüenta e sete) crianças e contava com o trabalho de 178 (cento e setenta e oito) professoras, entre efetivas e contratadas.

Iniciamos, a partir da data registrada acima, as visitas às instituições em busca das nossas futuras entrevistadas. Para a realização desta tarefa, levamos em consideração a proximidade com a nossa residência, em um primeiro momento. A estratégia adotada nessas visitas foi procurar a autoridade responsável da instituição, que pelo nosso conhecimento anterior, sabíamos que era a Coordenadora. No entanto, é importante registrarmos, antes de prosseguir, que a cidade de Dourados passou por uma mudança administrativa a partir de 1º de janeiro de 2009, com a eleição de um novo Prefeito para o município e que isto gerou uma mudança significativa nas instituições de Educação Infantil, quer seja de estrutura, de funcionamento e de pessoas, já que a função de coordenação é um cargo de indicação política e não de concurso.

Nessa perspectiva, dos 06 (seis) CEIMs e 01(um) CEI visitados, somente a Coordenadora da instituição conveniada era a mesma do ano anterior, pois a sua escolha para responder pela instituição não depende da indicação das autoridades do município, mas da Diretoria da instituição, normalmente filantrópica, responsável pela administração dos CEIs.

As demais eram novatas e tinham assumido a função no mês de fevereiro de 2009. Em dois CEIMs fui recebida pelas secretárias, pois em um deles a Coordenadora estava em curso de formação na Secretaria de Educação e, no outro, a responsável estava em férias e a secretária estava respondendo pelo estabelecimento.

Fui muito bem recebida por todas e prontamente atendida quando explicava o motivo da visita e relatava sobre a pesquisa que estava realizando. Quando dizia dos critérios definidos, quase todas manifestaram curiosidade pelo recorte do local de nascimento, disseram que nunca tinham pensado neste fato e se surpreendiam quando constatavam que, realmente, a maioria das professoras era originária de outras cidades do estado ou mesmo de outras regiões do país. Algumas Coordenadoras tinham fichas com dados das funcionárias e as consultaram. Outras tiveram que de dirigir às salas e perguntar, pessoalmente, sobre a cidade de nascimento de cada professora.

Quando era constatada a presença de professoras que se adequavam ao critério estabelecido, quase todas as responsáveis organizaram o atendimento das salas e dispuseram um local para que eu imediatamente conversasse com as funcionárias, inclusive algumas cederam a própria sala e, sabendo do sigilo da conversa, se retiraram com presteza. Somente em um CEIM eu fui encaminhada para as salas das professoras, o que dificultou e alongou a conversa em certo sentido, mas foi rico por outro, pois foi possível ver o arranjo das salas, os materiais disponíveis e vivenciar, mesmo que rapidamente, as professoras fazendo as intervenções no grupo de crianças.

Dourados tem hoje o atendimento nos CEIMs e CEIs destinado às crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos[33]. As salas são organizadas conforme a faixa etária das crianças e, cada instituição leva em consideração a estrutura física para disponibilizar as turmas, existindo alguns locais que têm 02 (duas) turmas de uma mesma idade. Mas, o mais comum é a instituição ter 01 (uma) sala de Berçário com crianças até dois anos; 01 (uma) sala de Maternal I com crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos; 01 (uma) sala de Maternal II recebendo

---

[33] Dourados responde à legislação que considera a Educação Infantil como período que vai de 0 a 5 anos conforme Lei 11274 de 06 de fevereiro de 2006 que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06.

crianças de 03 (três) a 04 (quatro) anos; todas com atendimento em horário integral, de seis e trinta às dezessete e trinta horas. Nestas turmas as professoras trabalham no horário matutino, das 07 (sete) às 11 (onze) horas.

Por consequência de uma daquelas mudanças já registradas anteriormente, realizada pela atual administração municipal, todos os CEIMs e CEIs têm hoje em funcionamento 02 (duas) salas de Pré, com crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos, pois estas permanecem na instituição somente horário parcial, ou seja, de 07 (sete) às 11 (onze), horário matutino e de 13(treze) às 17(dezessete), horário vespertino. Esta nova conformação pressupõe que se tenham, portanto, duas professoras para estas turmas.

A seguir relataremos os encontros e desencontros com essas professoras. Como procedemos a marcação das entrevistas, quando foram realizadas, dizer de alguns atropelos do percurso. E, também, apresentaremos as nossas entrevistadas, professoras, mulheres, suas histórias e realidades.

Professora Clara[34]*:*

> *Porque eu me lembro muito da minha professora do segundo e do terceiro ano [...] todo mundo acha ela doida, ela é um amor de pessoa! Ela levava sempre uma dinâmica nova pra a sala, ela levava pacotes de presentes pra a gente apalpar e adivinhar o que era e quem adivinhasse ganhava o que tinha dentro. Levava a gente pra fora da escola, pro pátio pra brincar, pra observar as coisas, cantava muito, dava muita risada [...] Convidava a gente pra ir na casa dela, ela sempre passava pra visitar, saber como a gente estava, quando faltava na escola alguma coisa assim. Então, era muito interessante, eu me lembro muito dessa fase.* Eu *acho que o lúdico, as brincadeiras que a gente costuma ter na Pré-escola eu não tive no primeiro ano, eu tive no segundo e no terceiro com essa professora.*

Nas memórias de infância da nossa entrevistada, lembrar da professora significou recordar as novas experiências, as surpresas que prendiam a atenção de todos, o brincar e o cantar fora da sala, a possibilidade de ver o mundo nos passeios por ela proporcionados. E, também, a alegria nas muitas risadas, o tempo dispensado para os alunos, os cuidados... E, significativo no relato quando ela diz: *todo mundo acha ela doida.* Mas, para a professora Clara, que agora recorda seus tempos de criança, de aluna: *ela é um amor de pessoa!* Justamente por essa pessoa ser alegre, ativa e que falava às crianças uma linguagem que elas estavam acostumadas, ou seja, a linguagem da brincadeira. Interessante perceber que a

[34] Professora Clara é um nome fictício. Conforme já anunciamos anteriormente, a definição da forma de identificação das entrevistadas da pesquisa será explicada adiante, ainda nesta seção.

referida lembrança é de uma professora das segunda e terceira séries e a entrevistada começa contanto a partir dessa memória, as primeiras professoras estão ausentes das suas experiências, provavelmente porque tenham significado pouco na sua trajetória. Outro aspecto da fala refere-se ao fato de que a professora da sua infância era criticada por ter um comportamento diferente das demais.

A partir dessa lembrança da professora da sua infância queremos localizar as professoras desta história. Quem são elas?

Conforme exposto anteriormente, com nosso recorte metodológico definido, empreendemos visitas aos CEIMs e CEIs em busca de professoras que se dispusessem a participar da pesquisa. No dizer de Freitas (2002, p. 88) "[...] há que se preocupar com a qualidade e não com a quantidade de entrevistas a serem realizadas" e, concordando com a autora, decidimos realizar 05 (cinco) entrevistas.

Com estes propósitos, então, efetuamos os primeiros contatos com as professoras nos seus locais de trabalho. De acordo com a autora citada acima:

> Uma entrevista é uma troca de experiência entre duas pessoas. É uma relação que se estabelece entre pessoas com experiências, formações e interesses diferentes. São pessoas que, apesar de pertencerem a diversas faixas etárias e diferentes condições socioeconômicas e culturais, estarão dialogando e interagindo sobre uma mesma questão (Freitas, 2002, p. 94-95).

Nessa direção, por acreditarmos na importância desse primeiro contato com as possíveis entrevistadas para o bom andamento dos trabalhos, cuidamos de nos apresentar a elas. Normalmente, iniciávamos a conversa relatando sobre o curso de Mestrado em Educação, e constatamos que maioria não sabia do seu funcionamento em Dourados. Importante refletirmos, e que foi recorrente também na fala das nossas entrevistadas que: *as escolas públicas da cidade não ofereciam curso noturno; elas não funcionavam para pessoas que trabalham*. E, somado a isto, também o fato registrado em nosso Quadro de Dados (Apêndice D) de que todas elas realizaram pós-graduação em escolas particulares, fica evidenciado para nós, que algo não está funcionando bem, e talvez seja hora de rever algumas posturas ou o título de "Cidade Educadora" da cidade de Dourados.

Continuando, falávamos da nossa experiência com a Educação Infantil, contávamos da pesquisa e, especificamente, sobre a temática estudada. Perguntávamos da possibilidade da participação e, ao fazê-lo, explicitávamos sobre os cuidados com o sigilo envolvidos no trabalho, sobre a utilização de nomes fictícios e de como aconteceriam estas entrevistas. E,

ainda, que elas teriam acesso ao material transcrito, fariam alterações se necessário e, somente depois, autorizariam a utilização dos documentos produzidos.

Tais cuidados veem ao encontro da responsabilidade enquanto pesquisador/a, com relação à ética envolvida no trabalho com a História Oral. Portelli (1997, p. 13-14) nos chama atenção quando explicita que "as diretrizes éticas talvez representem [...] não só uma proteção de que dispõe os entrevistados contra a manipulação, por parte do entrevistador, como também uma proteção deste contra reivindicações dos entrevistados [...]".

Todas as professoras contactadas concordaram em colaborar com a pesquisa e as entrevistas já ficaram agendadas nesses encontros, nos dias, horários e lugares de suas escolhas, pois tivemos o cuidado de observar seus locais de moradia, as jornadas de trabalho, realidades familiares, deixando explícito que estávamos agradecidas com suas aquiescências e salientando a importância de seus depoimentos para o desenvolvimento do estudo por nós empreendido.

Meihey (2002) aponta os avanços tecnológicos, quais sejam filmadoras, gravadores de última geração, computadores, etc, como positivos para a popularidade da História Oral. Mas, o autor acima nos alerta que (2002, p. 28) "[...] não se faz entrevista por telefone ou por qualquer outro meio que anule a relação direta". E, ainda, contribui, chamando a atenção para uma possível perda de espontaneidade na utilização de equipamentos muito sofisticados citando o seguinte: Ver, olhar nos olhos; ouvir, escutar as palavras; sentir a presença da pessoa, os odores dos lugares são condições que nada supera. As máquinas registram as vozes e as imagens. Apenas as vozes e as imagens. As emoções são captadas por nossos sentidos" (Mollinari *apud* Meihey, 2002, p. 28).

Vale registrarmos, que foi tentada a utilização do gravador digital, mas sentimos dificuldades no seu manuseio o que nos fez optar pelo gravador analógico. Mesmo com todos os cuidados, tivemos nossos percalços e duas entrevistas, por problemas de gravação, tiveram de ser descartadas (em uma a fita arrebentou quando finalizamos a entrevista e rebubinamos para conferir a gravação; e em outra a escuta da voz ficou muito comprometida, quase inaudível, dificultando por demais a transcrição).

As 05 (cinco) entrevistas utilizadas em nossa pesquisa foram realizadas nos meses de maio, junho e julho de 2009. Nos momentos de encontro das entrevistas, primeiramente solicitávamos o preenchimento do Termo de Consentimento Informado (Apêndice A) sempre em duas vias, para que elas também ficassem com as minhas referências e as da pesquisa; e de

uma Ficha de Dados (Apêndice B), que acreditamos importante para melhor organizar as informações e, também, para utilização em nosso trabalho de análise. Ao preencherem esta Ficha de Dados, já deixavam registrado o nome fictício por elas escolhido e ao iniciarmos a gravação da entrevista já nos referíamos a elas utilizando-o, e durante a entrevista nos referíamos a elas como professoras, para que o anonimato ficasse totalmente garantido.

Os nomes eram expostos a elas em uma lista, explicando o porquê deles e, a seguir era solicitado que procedessem à escolha daquele com o qual se identificavam. Amanda, Clara, Gabriela, Mariana e Natália estarão, portanto, nomeando as professoras de Educação Infantil dos CEIMs e CEIs de Dourados que se disponibilizaram a colaborar com nossa pesquisa. Optamos, também, por registrar sempre em itálico as falas das entrevistadas, para distinguir das citações dos teóricos que embasam nosso estudo. E, ainda, utilizamos colchetes em caso de supressão de falas e reticências para marcar os silêncios.

Nas muitas leituras que fizemos de pesquisas, sejam dissertações e/ou teses, cujos autores se utilizaram de fontes orais, diferentes maneiras foram utilizadas por eles/as para apresentarem seus/suas colaboradores/as. Optamos por construir um quadro (Apêndice D) com os dados auferidos na Ficha de Dados, para mostrar os aspectos significativos de suas vidas, que caracterizaram e caracterizam a existência das entrevistadas, pois acreditamos que tal forma possibilita uma visão detalhada dos dados das professoras. Cremos que pudemos começar a entender não somente como estas se formam, se amoldam, pensam e desenvolvem-se pessoal e profissionalmente, bem como conhecer um pouco o contexto em que moram, são esposas, criam seus filhos, trabalham, e, a partir daí enxergar, de um outro ângulo, o ambiente educacional.

A seguir, apresentaremos individualmente as mulheres, mães, professoras que se dispuseram a contribuir com nosso estudo, relatando "os seus tempos de meninas", tempos passados que elas contam no presente.

A Professora Mariana nasceu em agosto de 1968, portanto se encontrava no dia da entrevista com 40 (quarenta) anos. É a 5ª (quinta) filha de um total de 07 (sete), sendo 04 (quatro) meninos e 03 (três) meninas. O pai é analfabeto e a mãe estudou até a antiga 4ª (quarta) série. Registrou que é católica não praticante. É casada e o marido é horticultor autônomo e tem o ensino médio. Tem quatro filhas que estão com 21 (vinte e um), 19 (dezenove), 17 (dezessete) e 12 (doze) anos e moram todos juntos em uma casa. É formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo concluído o curso em 2005 e logo em 2006 cursou uma Especialização em Educação Infantil pelo Instituto

de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP). Tem 07 (sete) anos de trabalho com crianças e como efetiva, concursada do município, está há 03 (três) anos e atualmente trabalha em uma turma de Maternal I, crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos. São 14 (quatorze) crianças, sendo 08 (oito) meninas e 06 (seis) meninos. Trabalha somente no turno da manhã, pois necessita "cuidar da casa, marido e filhas".

A Professora Amanda nasceu no mês de fevereiro de 1976 e, portanto, tinha 33 (trinta e três) anos quando realizamos a entrevista. É a 2ª (segunda) filha de 04 (quatro) irmãs e os pais têm superior completo. A Professora Amanda registra que: [...] *teve um grande contratempo na minha infância que foi meu pai, ele nos abandonou muito cedo, desde criança eu não tenho lembrança do que é um pai dentro de casa* [...]. Formada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) em 1999, também cursou o magistério de 04 (quatro) anos, isto é, com a formação em Educação Infantil. Concluiu no ano de 2000, pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL), uma Especialização em Metodologia das Séries Iniciais. Fez questão de registrar que tem 08 (oito) anos completos de trabalho com crianças. É casada, seu esposo é gerente de posto de combustível e tem o fundamental completo. Tem 01 (uma) filha de 05 (cinco) anos e eles moram os 03 (três). Trabalha pela manhã com a Educação Infantil com uma turma de Maternal I, crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos, e no turno da tarde com o ensino fundamental, ministrando aulas de informática. Sua turma na instituição de Educação Infantil tem 16 (dezesseis) crianças, sendo 10 (dez) meninas e 06 (seis) meninos.

A Professora Clara tinha 30 (trinta) anos quando tivemos nosso encontro para a entrevista e é nascida em abril de 1979. É filha única, caçula, de um total de 04 (quatro) filhos/a. Ela relata assim sua vivência: *como eu era a única menina da casa, poucas crianças vizinhas, então fui criada no meio dos meninos. Só que assim sempre muito vigiada pela minha mãe assim, muito presa, assim dentro de casa, não podia brincar com outras crianças, mais com os meus irmãos mais novos, assim, os outros sempre cuidando*. Tem um filho de 05 (cinco) anos e estava "gestante de outro bebê". É casada com um treinador de escola de futebol que possui o ensino fundamental incompleto. Moram ela, o marido e o filho em uma casa nos fundos da casa da sogra. Registrou que nasceu em família católica, mas se converteu à igreja evangélica. Formou em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) no ano de 2006 e se especializou em Gestão Escolar pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP). Tem 06 (seis) anos de profissão e trabalha com Educação Infantil nos turnos manhã e tarde na mesma instituição. Focamos nossa entrevista

na turma matutina, o Pré, com 20 (vinte) crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos, sendo 10 (dez) meninas e 10 (dez) meninos.

A Professora Natália, nascida em maio de 1976, estava com 33 (trinta e três anos) na época dos nossos encontros. Segunda filha de uma família de 05 (cinco) filhos, 04 (quatro) meninas e 01 (um) menino, assim conta acerca de sua vivência com os pais e irmãs e irmão: *eu fui criada com minha avó e no quintal da minha casa tinha vários primos, primas e primos ali, nós brincávamos juntos. Com os irmãos eu não tive muito contato, que eles foram criados com minha mãe e com meu pai, mais distante e eu não tinha contato, a gente se encontrava uma duas vezes no mês, é isso..* Tem uma filha adolescente, 15 (anos), e conta: *inclusive eu casei grávida, com 15 anos, estava grávida.* Mora em uma casa com marido e filha. Seu marido é autônomo, trabalha com frete e possui o ensino médio. A Professora Natália formou em Pedagogia em 2008, pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal/ Interativa (UNIDERP) e já está concluindo a especialização em Educação Infantil pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP). Iniciou os trabalhos com as crianças no ano de 2000 e registra que a escolha pela Educação Infantil: *é uma paixão desde a minha infância*. Trabalha os dois turnos na mesma instituição e com a mesma turma. Pela manhã é professora e à tarde recreacionista. Sua turma é o Maternal I, 24 (vinte e quatro) crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos, sendo 12 (doze) meninas e 12 (doze) meninos.

A Professora Gabriela estava com 43 (quarenta e três) anos no dia da nossa entrevista. Nascida no mês de junho de 1966, em uma família de 11 (onze) filhos, é a caçula de 07(sete) meninos e 03 (três) meninas (01 (uma) irmã já é falecida e ela preferiu não listar seu nome). O pai tem a antiga 3ª (terceira) série primária e a mãe a 4ª (quarta). Registrou que tem uma formação católica. É casada e seu marido também é professor e tem o grau de doutor. A Professora Natália não tem filhos e mora ela, o marido e 02 (dois) sobrinhos em uma casa. É formada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), desde o ano de 1997, e também cursou, na mesma faculdade, a especialização em Metodologia do Ensino Superior, tendo formado em 2001. Tem 04 (quatro) anos de trabalho na Educação Infantil e só trabalha no turno da manhã com uma turma de Maternal I. São 11 (onze) crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos, sendo 08 (oito) meninas e 03 (três) meninos.

Analisando o perfil do nosso grupo de professoras, iniciando pela faixa etária, temos entrevistadas que se encontram entre os 30 (trinta) e 43 (quarenta) anos. Como nosso recorte previa, todas são formadas em Pedagogia, apresentando uma variação de mais de dez anos da primeira que se formou para a última (1997/2008). Mas todas já têm muitos anos de trabalho

dedicados à educação, em média 07 (sete) anos. Algumas trabalhavam como assistentes e/ou ajudantes e buscaram com a formação atender as novas exigências da legislação e, então, alcançar o posto de professora.

Vale destacar que, ao referirmos-nos à legislação, estamos nos reportando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assinada em 20 de dezembro de 1996, na qual ficou clara a exigência da formação das profissionais de toda a educação básica, incluída aí a Educação Infantil. Em seu Artigo 62 a Lei determinou que:

> A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

E, ainda, conforme o mesmo documento citado acima, ficou estabelecido um prazo para que só fossem admitidos profissionais com formação superior na Educação Infantil. Isto está registrado no Artigo 87 da LDB, que traz o seguinte texto: "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei." E, ainda, "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior".

Isto posto, continuando com nossas análises, 02 (duas) das nossas colaboradoras cursaram o magistério de 04 (quatro) anos, isto é, com formação também para Educação Infantil e 04 (quatro) delas registraram que já realizaram Pós-Graduação e uma está finalizando, sendo 03 (três) especialistas em Educação Infantil. Vale salientarmos, também, que a maioria se formou em instituições superiores particulares instaladas no município, dado que já foi alvo de nossos comentários. E ainda sobre formação, importante perceber que todas buscaram uma continuidade dos estudos e os realizaram em escolas particulares, que normalmente oferecem cursos aligeirados e que acontecem em finais de semana.

Quando perguntadas sobre o porquê escolheram trabalhar com a Educação Infantil, praticamente todas se referiram ao: *gostar de criança,* como o motivo da opção, demonstrando que mesmo frente a todas as discussões empreendidas sobre o reconhecimento da profissão docente também na primeira etapa da educação básica e a necessidade de formação para realização de um trabalho de qualidade, ainda prevalecem razões sentimentais para explicar tais preferências.

E, nas nossas entrevistas, temos o registro de uma das professoras, quando perguntada: você tem mais alguma outra coisa que gostaria de deixar registrado, que recorda da sua infância, ou do seu dia-a-dia com as crianças, que ainda não relatou ou que nós não perguntamos e que considera importante? Pronunciou-se assim: *eu acho que o importante, a base, a estrutura, o importante de tudo em relação à Educação Infantil, da criança, é amar o que você faz amar a sua profissão, você fazer com amor (Professora Natália).*

Podemos remeter esta fala às assertivas históricas que, conforme escreve Meyer (2007, p. 10) o "[...] lugar natural da mulher é o lar e sua função natural é cuidar da casa e da família [...]". E, ainda, que o máximo permitido a elas, enquanto possibilidade de trabalho fora de casa é ser professora de criança pequena.

Continuando a descrição do perfil das nossas entrevistadas, todas são casadas e apenas uma delas não tem filhos, sendo que a maioria corresponde às atuais expectativas demográficas, ou seja, tem apenas 01 (um) filho. E, também, podemos dizer que se enquadram na forma familiar tradicional, ou seja, moram em casa com esposo e filhos. Em relação à formação dos pais, excetuando uma que tem pai e mãe formados em nível superior; uma que tem o pai analfabeto; e uma outra cujo pai fez o Mobral; as demais têm pais e mães com fundamental incompleto.

Podemos observar, pelos registros feitos quanto à religiosidade da família, que todas tiveram uma formação, pelo menos inicial, na religião católica. Uma se pronunciou não praticante e outra registrou que se converteu à igreja evangélica.

E, para finalizarmos, quanto ao grau de instrução dos esposos, apenas um deles tem a formação de doutorado e trabalha como professor; dois têm ensino médio e são autônomos; os outros dois, trabalham como funcionários em empresas privadas, sendo que um tem fundamental completo e o outro o fundamental incompleto. Estes últimos dados se tornam mais significativos, se os comparamos ao fato de 03 (três) das entrevistadas trabalharem dois turnos, evidenciando que estas podem responder por uma grande parcela das despesas da família, fato que vem sendo extremamente detectado por várias pesquisas, quer seja, as mulheres estão assumindo, a cada dia, mais e maiores responsabilidades.

Feitas as apresentações e as primeiras considerações sobre as mulheres, mães, professoras, pessoas que contaram suas memórias e abriram para nós a possibilidade de conhecermos suas histórias e realidades, seguimos para encontrar os referenciais, nesta nossa terceira seção.

1.3 Lugares de lembrar a Infância e a Educação Infantil...

Professora Gabriela:

> *Mais importante que eu morava numa casa ... que tinha um quintal enorme, cheio de mangueiras e que nós adorávamos subir naquelas mangueiras, parecia assim, uma...chácara!*

Na construção deste nosso estudo, temos registrado algumas angústias em relação ao tempo, quando o percebemos cada vez mais aligeirado. D' Aléssio (1998, p. 272) escreve que "se a aceleração da história subverte o tempo, tem também um efeito devastador no espaço". Ao buscarmos apreender as lembranças registradas nos depoimentos das nossas professoras, percebemos que tempo e espaço estão enleados. E é, precisamente, este ensinamento que os estudiosos da memória nos mostram.

Ao responder nossa pergunta sobre o que de mais significativo vinha à sua lembrança ao falar de suas memórias de infância, nossa entrevistada, a Professora Gabriela, assim disse: *mais importante que eu morava numa casa*. E por ter uma casa, uma referência forte, segura, esta lembrança lhe leva ao quintal, às árvores. E, neste momento do relato ela demonstra liberdade e prazer, relembrando, a nosso ver, sensações de um tempo e um espaço imenso, no qual era possível viver um mundo inteiro de aventuras.

Se formos novamente a D' Alessio, quando esta prossegue a discussão acerca do tempo e do espaço, encontraremos a seguinte citação de Gaston Bachelard:

> Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser 'jogado no mundo', como professam as metafísicas apressadas, o homem é colocado no berço da casa. [...] a vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa (Bachelard, 1988, p. 27-28 *apud* D' Alessio, 1998, p. 274).

Nessa direção, é necessário evidenciarmos a importância da casa como o lugar e o tempo do convívio com o grupo familiar, primeiro espaço social da criança. Nele, "antes de ser jogada no mundo" ela começa a construir/desconstruir conceitos e concepções. Conforme escreve Sarat:

> [...] é a família que procura imprimir as regras e as normas do grupo social, demarcando os espaços, orientando as trajetórias, fundamentando os valores, constituindo os comportamentos esperados e os impostos, formando conceitos e estabelecendo, assim, determinados códigos que normatizarão o

> relacionamento entre as pessoas da casa e que, posteriormente, serão importantes na convivência com a comunidade da qual a criança participará (2004, p. 151).

A Professora Gabriela prossegue o seu relato dizendo também:

> *E o que eu acho assim que falta isso nas crianças, pois hoje as crianças não têm aquela liberdade que eu tinha na minha casa. Então eu acho isso, assim, muito gostoso, muito interessante esse brincar que foi pra mim. Aquela brincadeira de roda, nós saíamos pouco nas ruas, não tinha videogame, não tinha computador, mas tinha aquela coisa de ouvir as historinhas da benzedeira que contava pra gente...era infância mesmo! Então, quando eu tive a minha infância não era aquela infância de pegar no lápis, de aprender a ler não...era infância de brincar mesmo, por isso até hoje eu gosto de ser moleque.*

Nossa entrevistada manifesta, em tom saudosista e comparativo, sobre uma infância sem o uso dos computadores e videogames, ou seja, ressalta a ausência das novas tecnologias no "seu tempo". Para nós fica evidenciado que a Professora, perdida nas suas lembranças, examina simultaneamente os dois momentos, passado e presente, confronta semelhanças e diferenças do ontem e do hoje. Termina por referir-se a diferenças, consideradas por ela como vantagens. Pois, ao recordar sua vivência, pensando nos dias atuais, acredita que podiam usufruir das coisas simples, dos personagens que povoavam uma vida de muito riso, brincadeiras, sem lápis e sem cobranças de aprender.

E, nessa perspectiva, nossa Professora destaca características que foram adquiridas naquela fase, preservadas até hoje, e que são percebidas por ela como muito positivas: *por isso até hoje eu gosto de ser moleque.* Pelo visto, nosso poeta, Nascimento (s/d, s/p, grifo nosso[35]), não se enganaram quando escreveu e cantou: "Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração, toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão. <u>Há um passado no meu presente</u> [...]".

E é no sentido de perceber a infância nas suas diversas formas, não pior ou melhor, mas diferente, que nós queremos encaminhar nossas discussões. Também, diferente daquela afirmação de "crianças sem infância", pois até nas situações mais adversas temos registros das crianças brincando.

Sarat (2004), na sua tese de doutorado, pesquisa uma geração de imigrantes que vieram para o Brasil entre as décadas de 1930 e 1950, após a II Guerra Mundial, depois de

---

[35] Música de Milton Nascimento: Bola de meia, Bola de gude. Disponível em: http://letras.terra.com/milton-nascimento/102443.

passarem a infância na Europa. Ao discutir a convivência e relacionamento destas com outras crianças, suas experiências de brincadeiras e jogos, nas lembranças da infância, a autora registra "[...] há as experiências de crianças que viveram nos períodos de guerra habitando campos de refugiados ou áreas de bombardeios e que ainda assim brincavam [...]" (Sarat, 2004, p. 198).

Por muito tempo, acreditou-se em uma infância universal, única, absoluta com especificidades e características dadas pela natureza e, portanto, a criança seria sempre, em épocas, sociedades e grupos culturais diversos, diferenciada do adulto. Entretanto, muitas são as infâncias e a visão das crianças como indivíduos com particularidades próprias é fruto de um longo processo histórico (Gouvea, 2002).

Atualmente, muito se tem estudado e escrito sobre as especificidades da infância, seus interesses e necessidades, partindo-se da concepção de que a criança é diferente do adulto e, nessa perspectiva, deve ocupar um lugar distinto no universo social. No dizer de Heywood (2004, p. 10) "[...] essa fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente [...]" e nos faz conhecedores do seguinte trecho de Steiermark, que escrevendo em médio alto-alemão declara "[...] ao saudar o nascimento de um rei com a seguinte frase: 'não quero escrever mais a seu respeito agora; ele terá de esperar até crescer".

Conhecemos essa realidade, ou seja, que só muito recentemente a infância ocupa um lugar central nas relações com os adultos e que, conforme destaca Gouvea (2008, p. 104) "[...] a produção mais consistente sobre a história da infância toma corpo no interior dos estudos sobre 'novos sujeitos históricos' [...]". É imprescindível destacar que, juntamente com uma história das mulheres, dos trabalhadores, dos velhos, dos escravos, entre outros "excluídos", vivenciamos uma perspectiva da utilização de novas fontes nas nossas pesquisas sobre a infância e as crianças, pois, segundo a mesma autora "[...] toda uma documentação primária, tradicionalmente desconsiderada por uma história positivista, lançou luz sobre a experiência de tais grupos, nos processos de produção identitária, definida a partir de pertencimentos sociais, étnico-raciais, de gênero, religião, etc" (Gouvea, 2008, p.105).

Escrever sobre infância como uma construção social, histórica, cultural e não somente um período biológico da vida dos indivíduos ou, ainda, calcado somente no viés da psicologia, implica compreender, no nosso entendimento, os termos "infância" e "criança" de formas distintas por sociedades distintas. Conforme (Faria, 2006), conhecer o cidadão de pouca idade para muito além da patologização, do higienismo, da incompletude e, do apenas,

vir-a-ser, pressupõe, no nosso entendimento, ampliar os horizontes da pesquisa, buscando caminhos multidisciplinares.

Nessa direção, nesta seção, objetivamos dialogar com os construtos teóricos que veem embasando as discussões acerca da infância e da Educação Infantil. Mas, antes de adentrarmos a eles, vale contar mais uma de nossas batalhas com o tempo, pois, conforme pode ser observado no caminho percorrido pelo nosso trabalho até agora, por muitas vezes temos recorrido ao verbete "tempo". Elias (1998, p. 20) em sua obra "Sobre o Tempo" destaca o seguinte: "o fato de os homens deverem e poderem se orientar em seu mundo adquirindo um saber, e de, com isso, sua vida individual e coletiva depender totalmente da aprendizagem de símbolos sociais, é uma das particularidades que diferenciam o ser humano de todos os outros seres vivos". Nesse sentido, o tempo se encontra no bojo de um conjunto de símbolos a serem aprendidos e que, ainda segundo o referido autor (1998, p. 21) "[...] foi num estágio relativamente tardio que o 'tempo' se tornou símbolo de uma coerção universal e inelutável".

Importa registrarmos como o tempo foi e, provavelmente, continue sendo uma das palavras mais ditas, ouvidas e que tenha causado mais apreensão e questionamentos nessa nossa vivência. Recorrendo a Chico Buarque de Holanda, que em uma de suas muitas músicas canta "o tempo passou pela janela. Só Carolina não viu[36]", ressaltamos como foi difícil, complicado e doloroso ver que não se tinha mais tempo. Concordamos com Dall' Alba (2008, p. 16), quando registra "[...] como saborear de uma leitura diante da urgência de me 'apropriar' das informações contidas no texto para sobre elas escrever?". E, ainda, como "[...] aprender fechar janelas e produzir um texto coerente [...]"?

A vontade era "abrir mais janelas", vislumbrar outros horizontes... Mas, nos valendo mais uma vez de Elias (1998, p. 21) "[...] o tempo é sentido como uma força misteriosa, que exerce sua coerção sobre nós [...]" e, nessa perspectiva, avançar foi preciso, fazer escolhas, enfrentar limites. E, ainda, segundo alerta o mesmo autor "a margem de decisões dos homens, sua liberdade, repousa no final das contas em sua possibilidade de controlar, de diversas maneiras o equilíbrio mais ou menos flexível e, aliás, em perpétua evolução entre as diferentes instâncias de onde provêm as restrições" (Elias, 1998, p. 29).

---

[36] Música de Chico Buarque de Holanda, Carolina. Disponível em: www.revista.agulha.nom.br/cbuarque02p.html.

Então, prosseguindo, pois não dá para ficar parado, pensando, refletindo, imaginando, saboreando as leituras, a seguir, apresentamos nosso encontro com os autores que se debruçaram em estudos acerca da infância.

> Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria; festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: um velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escritura, perto da lareira. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais; sabemos que havia homens da lei muito jovens, mas, consoante a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos (Ariès, 1981, p. 9).

Este excerto do historiador francês, Ariès, registrado em uma de suas obras, quando discute o que intitulou "As Idades da Vida". A partir da descrição de um afresco de Eremitani de Pádua[37], datado do século XIV, nos faz conhecer como a iconografia do período representou o tema e, adotados os devidos cuidados por estarmos tomando como referência uma época distinta da nossa, acreditamos que a partir dele podemos desencadear várias reflexões, extremamente significativas para o que buscamos construir nesta pesquisa.

Primeiramente, ao procurarmos a definição para criança e infância, encontramos sempre definições que se misturam, apresentam-se, de certa maneira, imbricados. Sobre este aspecto, vejamos as contribuições de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15, grifos dos autores), ao pontuarem "[...] a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o período vivido pela própria *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida".

Nessa perspectiva, é importante destacar a ideia das várias infâncias e, também, que a concepção de criança vem se modificando ao longo dos tempos sendo, portanto, historicamente construída. Imprescindível registrarmos, também, a concepção não se apresenta de maneira homogênea nem mesmo no interior de sociedade e época. É conveniente, portanto, fazermos considerações sobre como esses conceitos foram se modificando e, para tanto, nos apoiaremos em autores, alguns deles já anteriormente citados, e que têm contribuído com suas investigações em diferentes áreas, quer sejam, História,

[37] A. Venturi, "La Fonte di una compozicione del guariento", Arte, 1914, XVII, p. 49, apud Áries, 1981, p. 9.

Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Filosofia. São eles: Áries (1981), Heywood (2004), Kuhlmann Jr. (2004), Sarmento (2005), Badinter (1985), dentre outros.

Uma das primeiras e grandes referências quando se vai tratar do conceito de infância é a obra de Ariès (1981) já referida acima, na qual este apresenta a tese de que o conceito de infância teria surgido no Renascimento e se consolidaria na Modernidade. O historiador construiu seu trabalho a partir de pesquisas em fontes documentais não utilizadas até então, tais como pinturas, objetos da época, retratos, documentos de igrejas e inscrições em túmulos.

No que pese as várias críticas e questionamentos feitos atualmente às conclusões de Ariès, é indiscutível as suas contribuições para o favorecimento de novas perspectivas historiográficas lançadas à área dos trabalhos sobre a infância e a criança, e como aponta Sarat (2005, p. 17) "[...] deu visibilidade a essa etapa da vida humana transformando-a em uma categoria de pesquisa entre estudiosos e pesquisadores".

Os estudos desenvolvidos pelo autor, acima mencionado, o levaram a concluir que na Idade Média as crianças não faziam parte da sociedade, viviam uma situação de desprezo, fato que podia ser confirmado pelas altas taxas de mortalidade infantil. Ainda de acordo com as pesquisas desenvolvidas por Ariès, além dos índices serem altíssimos, não se percebia uma preocupação com a perda, tanto que o corpo da criança era enterrado em qualquer lugar e esta era prontamente substituída por outra.

E é, principalmente, frente a essas afirmações que provêm uma das mais severas críticas feitas ao autor. Heywood (2004, p. 23) inicia ironicamente seu texto "Concepções de infância na Idade Média" escrevendo "no princípio era Ariès. Sua descrição abrangente e dramática sobre a 'descoberta' da infância foi um trabalho verdadeiramente seminal. [...] Ariès fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância".

Heywood afirma que (2004, p. 22, grifo do autor): "A infância é, obviamente, uma abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra *crianças*". E nos leva a pensar sobre o que iremos buscar quando nos propomos a entender o que é ser criança em sociedades distintas, nos convidando a compartilhar com ele a referência dos filósofos, que distinguem um conceito de uma concepção. Escreve o autor, se reportando ao filósofo Archard, que:

> [...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância,

> às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças (Archard *apud* Heywood, 2004, p. 22, grifos do autor).

Feitas estas incursões, no nosso entendimento, importantes para pautar nossos diálogos, retomemos nosso excerto, objetivando registrar outras reflexões que são por ele provocadas. Destacando a frase "[...] primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca [...]". Ao realizar suas pesquisas com os brinquedos Ariès registra as seguintes observações:

> [...] em torno de 1660 a especialização infantil dos brinquedos já estava então consumada, com algumas diferenças de detalhe com relação ao nosso uso atual: assim, como observamos a propósito de Luís XIII, a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninos e meninas era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido (Ariès, 1981, p. 49).

Diante destas observações torna-se imprescindível, que façamos algumas considerações sobre o que vem nos instigando e, conforme apontado anteriormente, nos impeliu nessa jornada no Mestrado em Educação. Como pontua Louro (1997, p. 57) "[...] diferenças, distinções, desigualdades [...]". As nossas experiências nos estágios, práticas e trabalhos desenvolvidos junto às professoras das crianças da Educação Infantil, nos possibilitaram presenciar situações e/ou falas nas quais meninas e meninos eram orientados de formas distintas quanto a se portar, a participarem de brincadeiras diferenciadas, a se organizarem em filas separadamente, demonstrando como acontece, ainda hoje, o "aprendizado da separação" no cotidiano de educação das crianças.

E, aproveitando a referência feita ao traje de meninas e meninos na citação anterior de Ariès, vamos acrescentar à discussão uma outra menção feita pelo autor sobre as mudanças evidenciadas na forma como as crianças se vestiam. Segundo ele, partindo do século XIV, onde elas se vestiam como adultos, encontramos um tipo de vestimenta comum aos nossos dias. E, completa fazendo a seguinte observação, no mínimo intrigante:

> O sentimento de infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis de civilização moderna, essencialmente masculina (Ariès, 1981, p. 41).

Nessa perspectiva, podemos avançar e, lançando mão mais uma vez do nosso excerto, pensar também a frase seguinte "[...] depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um estojo; as meninas aprendem a fiar [...]". Corroborando com a nossa reflexão feita anteriormente, tal citação vem confirmar que no decorrer da história, muito cedo a escola estabelece regras, deveres, normas e, entre todos esses fatores, institui os tempos e os lugares para meninas e meninos separadamente. Às meninas estariam reservados os aprendizados que a conduziriam ao espaço privado e ao "bom" desempenho do papel de esposa, dona de casa e mãe. Aos meninos, os ensinamentos para o espaço público, para o desenvolvimento de um espírito empreendedor e forte.

Continuando nossa caminhada, vamos considerar agora as várias referências de faixas etárias definidas nos diferentes momentos históricos, pois, estas representam aspectos relevantes no processo social de construção da infância. Atualmente, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), preconiza que a infância é o período que vai de 00 (zero) a 12 (doze) anos incompletos, sendo a adolescência a fase que vai dos 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos.

O que temos a ressaltar, é o que já havia ficado explicitado quando evidenciamos as oscilações referentes aos conceitos de infância e criança. Quanto à perspectiva cronológica, esta também se apresenta como um critério que acompanhou as transformações sociais. E, uma significativa referência, quanto a esta perspectiva, vai refletir em diversas culturas constituindo a idade de sete anos como o "marco final da infância". Segundo (Leite, 1997, p.19 *apud* Sarat, 2005, p. 14), "para o código filipino, que continuou a vigorar até o fim do século XIX, a maioridade se verificava aos 12 (doze) anos para as meninas e aos 14 (catorze) para os meninos, mas para a Igreja Católica, que normatizou a vida das famílias nesse período, 07 (sete) anos já é a idade da razão".

Estamos sempre nos reportando às mudanças significativas vivenciadas pela infância, o lugar de centralidade que os temas relacionados à criança atualmente ocupam nas pesquisas, mas sabemos que nem sempre foi assim e, principalmente, não para todas as crianças. Nesse aspecto, concordamos com Sarat (2005, p. 15) quando esta adverte "[...] o conceito de infância e a percepção sobre a criança começam a surgir como preocupação principalmente nas classes mais abastadas, pois, no caso das crianças que nasceram à margem, a inserção na sociedade sempre foi e continuará sendo mais difícil".

Nesse sentido, vale trabalharmos uma outra característica que, somada às demais já pontuadas, geram muitas discussões expressivas, quer seja, a etimologia da palavra infância e,

claro, suas conseqüências. Kuhlmann Jr. (2004) contribui com suas reflexões, para o que pretendemos, referindo-se também às relações do significado da palavra e as determinações de idades. Vamos a elas:

> Etimologicamente, a palavra infância se refere a limites mais estreitos (ele estava comparando às referências do nosso ECA) : oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão (Kuhlmann Jr. 2004, p. 16).

Como podemos perceber, a infância traz consigo a ideia daquele que não fala necessitando dessa maneira de "outros" para falarem por ele. Nesse sentido, Sarmento (2005) destaca, não só a etmologia da palavra infância, mas nos chama atenção para outras palavras que utilizamos sempre, sem nos darmos conta daquilo que carregam em seus significados. Vamos aos seus escritos:

> A própria etmologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é sem luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (2005, p.368, grifos do autor).

A partir destas referências muito se tem feito "pelo bem" dos pequenos. Família, médicos, teóricos da educação e outros consideram que têm o direito e, o dever, de indicar normas, traçar caminhos, prescrever metas, que nos dizeres de Camargo e Ribeiro (1999, p. 17) têm "[...] o objetivo de alcançar a obediência e a docilidade. O argumento para tais atitudes está baseado na ideia de que, oprimindo-se desde o nascimento, evita-se o risco de opressão no futuro, reforçando-se o ditado de que 'o que arde cura e o que aperta segura".

Para concluir por hora esta discussão, vale registrar, mais uma vez, que o conceito de infância concebido na atualidade passou por um longo processo de construção e elaboração, com a contribuição de inúmeras teorias de diferentes campos do conhecimento. Diversas compreensões foram-se traçadas, tanto na religião, quanto na área médica, psicológica, jurídica, pedagógica e, mais recentemente, nas áreas da antropologia e das ciências sociais, de modo que hoje o conceito de infância já não corresponde a uma categoria estável, 'natural', homogênea (Bujes, 2002).

Nessa perspectiva, podemos falar que existem inúmeras infâncias que estão em constante processo de ressignificação/transformação e seus significados podem variar de

acordo com o tempo histórico, o gênero, a classe social e a cultura nas quais as crianças estão imersas.

Nós ficamos com a afirmação de Heywood (2004, p. 12) e com ela finalizamos nosso "encontro com a infância": "[...] as crianças devem ser consideradas como partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão a seu redor".

Prosseguindo, passamos ao "nosso encontro" com os autores que se debruçaram em estudos acerca da Educação Infantil. E, para começarmos, vamos ler o que nos têm a dizer Kuhlmann Jr. e Fernandes:

> A criança, ao nascer, necessariamente ingressa no 'mundo dos adultos', que na realidade é um mundo em que existem pessoas de diferentes idades. Se os adultos exercem a hegemonia dos processos sociais, há que se por em questão os processos como são recebidos os novos membros da humanidade na vida social, nos diferentes lugares, momentos, grupos sociais, etc. A defesa da necessidade da educação fundada nas instituições familiar e escolar fez dessas instituições o novo 'mundo dos adultos' pelo qual elas deveriam passar (2004, p. 32).

Refletindo essas contribuições dos autores, temos que a instituição escolar surge como uma possível "salvadora" da criança. Na medida em que o sentimento moderno de infância se consolida e a sociedade é vista como repleta de influências nefastas e modelo de moral degradante, das quais as crianças deveriam ser afastadas, a escola então passa a ser defendida como o lugar onde elas estariam sob a égide de "educadores incorruptíveis".

Ledo engano! Afinal, as crianças e as professoras são pessoas que vivem, se constroem e desconstroem em uma sociedade, num tempo histórico, vinculados a uma cultura. Portanto, como apontam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 32) "[...] seria impossível isolar em uma redoma as crianças e os seus mestres: a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais".

Para conhecermos "esse lugar" se faz necessário realizar uma análise histórica, buscando conhecer seus primeiros passos, seus marcos, suas transformações... Nessa perspectiva, utilizaremos de documentos legais como Constituição Federal (CF)/1988, Lei nº 8.090 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)/1990, Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/1996 e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Além de nos apoiarmos na literatura que trata do tema em autores como: Campos e Rosemberg (1995) Cerizara (1999, 2002), Kishimoto (2000), Kramer e Leite

(2005), Kuhlmann Jr. (2004), Merisse [et al] (1997), Oliveira (1996, 2002), Rosemberg (1988, 1993), dentre outros.

Pelas pesquisas realizadas por diversos estudiosos do assunto, a freqüência às escolas, anteriormente ao século XIX, só aconteceu para umas poucas crianças da sociedade européia. Somente a partir dessa época, na Europa, passará a acontecer uma inserção em grande número de crianças nas instituições educacionais e que esta situação aos poucos se estenderá para outros lugares.

Esse movimento, na verdade, acontece no bojo de outras transformações nas relações sociais e na organização familiar, bem como nas mudanças no mundo do trabalho que começam a desenhar um novo modo de produção e o estabelecimento de uma nova organização social, que provoca a inserção da mulher no trabalho fora de casa.

Tais transformações, retirando a mulher do lar e da posição antes ocupada por ela como mãe e responsável pela criação dos filhos, colocando-a nas frentes de produção como operária, exigindo sua participação no mercado de trabalho, termina por demandar a criação de formas de atendimento para suas crianças (Perrot, 2005).

Inauguram-se, neste contexto, formas de atendimento as quais vêm suprir ou, pelo menos, minimizar a responsabilidade com as crianças, que anteriormente ficava a cargo de mães ou amas. É sempre importante registrar, que ao longo da história, foram as mulheres que estiveram envolvidas no processo de criação dos filhos. Assim, temos que o atendimento em instituições, historicamente desenvolvido por mulheres, se fundamenta numa tradição que Auad (2006, p. 65, grifos da autora) denomina de "[...] *tríade mulher-mãe-professora* [...]". Tais concepções se baseiam na idéia equivocada que as pessoas têm a respeito do trabalho que envolve mulheres e crianças. Nesse conjunto de representações de qual seria o papel feminino a mesma autora aponta uma explicação que estaria presente no imaginário social e ela resume da seguinte maneira "[...] todas as mulheres são *naturalmente* mães. Todas as mães *naturalmente* amam e sabem lidar com as crianças. Ora, todas as mulheres são *natural* e *potencialmente* boas professoras de crianças pequenas".

Discutindo essa premissa podemos dizer que a naturalização da maternidade e das funções de cuidado relegado à mulher, desenvolveu uma percepção errônea da profissionalização docente e pouco se investiu na formação, que segundo a mística trazia um caráter instintivo na sua constituição. Historicamente vemos a formação relegada às ações que predominavam e valorizavam tarefas domésticas incluindo aí a puericultura e o cuidado com crianças feito por mulheres.

Prosseguindo na nossa história, temos que no Brasil, ao longo do tempo, o atendimento infantil esteve sempre atrelado ao contexto mais geral do país, à sua trajetória política e a períodos e datas da história oficial (Merisse, 1997). Nesse sentido, podemos destacar que os seguintes acontecimentos na organização do Estado e da sociedade, constituem-se marcos de referência no caminho trilhado pela Educação Infantil:

> [...] a Independência (1822); a Proclamação da República (1899); a Revolução de 1930(que encerra o período da chamada República Velha e inicia a era Vargas); o golpe militar de 1964 e, finalmente o período atual que se inicia com a redemocratização ocorrida a partir de meados de 80 (Merisse, 1997, p. 32).

É importante salientarmos como em cada um desses períodos a Educação Infantil passou a se fazer presente, ou ausente, no Poder Público e como cada vez mais o atendimento infantil foi sendo regulamentado pelo Estado, mesmo que o atendimento fosse, na maioria das vezes, de natureza não-governamental. Nessa perspectiva, vale registrarmos que historicamente o atendimento às crianças pequenas no Brasil foi dividido em dois tipos distintos, um deles destinado às crianças filhas de operários que trabalhavam em fábricas, e outro para atendimento às crianças mais abastadas, expondo uma divisão de classes que separa os grupos e as relações econômicas e de poder.

Assim, assistimos em nosso país uma repetição do que se vivenciou na Europa anteriormente. Por um lado o jardim de infância, criado por Froebel por volta de 1840, que se dissemina pelo mundo como experiência inovadora, no curso das transformações que se impõem no período, e passa a ser modelo de civilidade e progresso, especialmente para as nações que o adotam como tentativa de cedo iniciar a formação e a educação de suas crianças. E, por outro lado, a creche ou sala de asilo que foi criada na França para atender crianças da população menos favorecida e é tida como uma instituição de caráter eminentemente assistencial, onde se promoveria somente o cuidado às crianças menores, enquanto as mães saíam para o trabalho.

No entanto, antes de prosseguirmos é imprescindível ressaltar, que essa dicotomia na forma de atendimento coloca a educação como a grande questão divergente nas diferentes propostas de trabalho. Na verdade, a história mostra que todas as instituições nascem com um caráter educativo implícito na sua organização. Kulmann Jr. (2004, p. 73) aponta o seguinte:

> O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais

> diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador - adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas. Isso pode ser observado em relação à Educação Infantil. O jardim de infância criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais - ou qualquer outro nome dado as instituições semelhantes as "salles d'asile francesas - seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação.

O que percebemos nessa dicotomia, que acaba por aparecer na identificação da origem das diferentes propostas, reflete a histórica luta travada entre os que dominam o poder econômico e os que precisam submeter-se a determinadas condições para sobreviver. Certamente quem mais sofre nessa configuração são as crianças da Educação Infantil, se consideramos o período de 0 (zero) a 5 (cinco) anos como um período de formação no qual elas ainda são dependentes do atendimento do adulto.

Retomando nossa análise, se nos reportarmos à história do aparecimento da creche no Brasil, pois essa é a instituição tradicionalmente encarregada de cuidar e educar a criança pequena, ao final do século XIX teremos não diferente do que aconteceu na Europa um século antes, as instituições de atendimento à infância originárias das instituições asilares. Esses asilos são instalados a partir do século XVIII, onde a sociedade vigente era dividida em senhores e escravos. Conforme destaca Merrisse (1997, p. 27) citando Costa (1989):

> A dinâmica familiar colonial era inteiramente centralizada na figura do pai, detentor de todos os direitos, inclusive de castigar os escravos, a mulher e os filhos. A autoridade e a prepotência paterna revelavam-se aos filhos desde muito cedo, através de castigos físicos cruéis: espancamentos com palmatórias, varas de marmelo (por vezes com alfinetes nas pontas), cipós, galhos de goiabeira.

Nesse contexto, vale salientarmos, que se assistia ao constante abandono de recém-nascidos filhos das escravas, que serviam aos senhores em um regime escravocrata que facilitava a promiscuidade e a prostituição, e deveriam ficar livres para cuidar e amamentar os filhos das senhoras.

Diante desse quadro de abandono, foi criada por Romão Mattos Duarte, primeiramente no Rio de janeiro, em 1738, a Casa dos Expostos, também chamada de Casa dos Enjeitados ou, ainda, Casa da Roda. Várias dessas instituições, depois, são fundadas em todo Brasil e, até a segunda metade do século XIX, se constituirão basicamente na única instituição de

atendimento da infância em nosso país. Abramowicz (2006) contribui com uma descrição sobre este instrumento, que apesar das péssimas condições oferecidas às crianças, tanto perdurou no nosso país:

> A 'roda' era um dispositivo de madeira, em formato cilíndrico, com um dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. Era a instituição do abandono: nela eram depositadas crianças indesejadas, garantindo o anonimato daquele que enjeitava. O referido instrumento foi a alternativa encontrada para que as crianças não mais fossem deixadas nas portas das casas e igrejas ou até pelas ruas. Tal sistema, inspirado na experiência européia não garantia necessariamente a vida destes pequenos seres expostos uma vez que eram extraordinários os índices de mortalidade infantil que ocorriam no 'Recolhimento de Meninos Órfãos'(Abramowicz, 2006, p. 19).

Como já destacado anteriormente, a creche surge no Brasil tendo como referência as instituições asilares. Com o fracasso da Casa da Roda em proteger a vida das crianças, vivenciamos em nosso país o surgimento das primeiras instituições denominadas creches e escolas maternais. Elas são fundadas por Amália Franco, em São Paulo, no final do século XIX. Mas vale chamar a atenção, que nessa situação em especial, experimentamos uma diferença da Europa. Conforme escreve Merisse (1997, p.30-31) "Enquanto na França a expansão das creches está ligada ao atendimento dos filhos das mulheres recrutadas para o trabalho industrial [...] no Brasil as creches serão inicialmente destinadas a minimizar os graves problemas decorrentes do grande número de mulheres e crianças em condições de extrema miséria".

Nessa direção, construindo uma trajetória trilhada pelo atendimento da criança pequena no Brasil, poderemos registrar uma fase conhecida por filantrópica, sob a qual de certa maneira já nos detivemos, engloba praticamente todo período colonial e tem na Casa da Roda o seu modelo típico de atendimento.

A seguir temos uma fase que vai se caracterizar por uma "orientação higiênico-sanitária", decorrente do Movimento Higienista que perdurou ao longo do século XIX e início do século XX. Fundamentado nas idéias positivistas, os médicos que formavam essa corrente almejavam intervir não só na área da saúde, mas em várias esferas sociais, dentre as quais a educação. Tal movimento se fortaleceu, conseguiu repercussão em várias áreas como educação, arquitetura, engenharia, moral, moda, conseguindo influenciar a família não somente em questões de saúde como em relações aos comportamentos sociais. E, nesse sentido, é importante registrarmos uma mudança significativa que vem se perpetuando ao longo dos tempos e já havíamos, de certa maneira, nos referido a ela:

> O papel materno da mulher - que envolvia a amamentação, o cuidado e a educação da criança pequena - foi objeto de intensa campanha para persuadir as mães a assumi-lo plenamente. Combatiam tenazmente a utilização da ama-de-leite. [...] Se anteriormente a família fora vista como incompetente e ignorante para promover a educação dos filhos, ela era agora estimulada e cobrada nessa função. A mãe passa a ser valorizada e o seu papel enaltecido como essencial para o futuro do homem e de toda a nação (Merisse, 1997, p 34-35).

Podemos dizer de uma outra fase, conhecida como assistencial, com início em 1879, na qual as primeiras referências à creche em nosso país surgem, e o escrito de Civiletti (médico da Casa dos Expostos) já retrata bem, naquela época, o caráter que identifica a instituição, infelizmente, em muitos casos, até os dias de hoje (Civiletti, 1991, p. 3 *apud* Merisse, 1997, P. 36) "[...] um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de 2 anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio". E, nesse sentido, durante toda a República Velha, assistimos ao desenvolvimento do atendimento feito aos pequenos da seguinte maneira: para filhos das famílias de classe média e superior foram instaladas as pré-escolas; e para filhos das classes dos operários e ex-escravos, as creches ligadas às entidades de assistência social e as filantrópicas.

Nesse contexto, infelizmente, a creche permanecerá por anos refém das concepções de filantropia e de práticas de assistência, ligada a ações que visarão ao atendimento de crianças abandonadas, ou como serviço oferecido em benefício à mulher trabalhadora, numa alusão clara de que a responsabilidade pela criação e educação dos filhos era da mulher e que esta, ao sair para o trabalho, deixava de realizá-la.

Pensamento muito difundido e defendido pelos puericultores, uma versão atualizada, poderíamos dizer, dos higienistas, que também se arvoraram em estabelecer as normas para o atendimento das crianças pequenas no Brasil. Para eles a creche era um "mal necessário", devendo ficar restritas às crianças filhas de mães solteiras, viúvas, pobres e, muitas vezes abandonadas, que sozinhas tinham que cuidar dos filhos e de seus próprios sustentos. E é justamente essa mudança que queremos destacar, pois a partir dela se desenvolverão outras tantas, que muito nos interessam. Merisse (1997, p. 43-44) pontua que:

> [...] se o objetivo principal das primeiras creches aqui instaladas era reduzir os enormes índices de mortalidade infantil [...] elas passam, com o tempo, a apresentar cada vez mais as características de uma instituição destinada a permitir a utilização da força de trabalho feminina. Essa transformação

> acompanhou o avanço do processo de industrialização e pode ser observada tanto na França do século passado, como do Brasil do presente século [...] nos Estados Unidos também se constata o mesmo fato durante a década de 40, por ocasião da Segunda Guerra Mundial;

As consequências advindas com o fim da guerra foram muitas e, entre estas, cabe evidenciarmos as sociais, pois práticas e valores considerados até então tradicionais foram questionados e assistimos variadas e diversas transformações em quase todas as esferas da vida social, como a da sexualidade, a da família, a dos direitos individuais e das minorias, etc. E, ainda nos valendo das contribuições de Merisse (1997, p, 44-45), registramos:

> Dentre os diversos movimentos sociais que emergem nessa conjuntura é importante [...] destacar o Movimento Feminista. Ele surge nos Estados Unidos, onde consegue grande destaque principalmente nos anos 60, e se expande posteriormente para praticamente todos os países ocidentais, denunciando a discriminação contra a mulher e reivindicando a igualdade de direitos. Esse movimento irá contribuir para que ocorram importantes transformações no papel ocupado pela mulher na sociedade em geral, bem como nas relações interpessoais e na instituição familiar, onde novas concepções e novas práticas relativas à infância irão se desenvolver

E é exatamente no final da década de 1970 e no início de 1980, no bojo dos movimentos e lutas, que as formas de atender as crianças no Brasil, começam a sofrer mudanças significativas. A implantação de instituições infantis de educação para crianças menores de 05 (cinco) anos que respeitassem os direitos das crianças e das famílias passa a figurar no âmbito das preocupações da organização social.

Tal reconhecimento do direito da criança à educação no Brasil, desde os primeiros anos de vida, faz parte de um processo de mudanças significativas nas concepções de criança e nas práticas de atendimento institucional voltado para esta faixa etária. Nessa perspectiva, podemos citar que a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 208, inciso IV, respaldada no princípio da cidadania – constitui um marco para o reconhecimento da importância da Educação Infantil e define que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de "Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade[38]".

E, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8059, de 13 de julho de 1990, que explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como, os princípios que devem nortear as políticas de atendimento, é outro documento

---

[38] Mesmo sabedores das mudanças efetivadas na faixa de idade de atendimento da Educação Infantil, os movimentos de luta em prol dos direitos das crianças orientam que se permaneça com a referência anterior (0 a 6 anos), pois acreditam que aconteceram mais perdas que ganhos para os pequenos quando da regulamentação do Ensino Fundamental de nove anos.

importante. E, ainda, que um novo marco se constituiu, quando, em 20 de dezembro de 1996, assistimos à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação em artigos específicos. Conforme o Artigo 29: "A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), registra um momento de avanço, pois o documento foi construído para servir de referência, na perspectiva de fazer avançar a qualidade do atendimento para todas as crianças (de todas as crianças, sem distinção de raça, etnia, gênero, classe...). Mas qual qualidade? A criança está sendo respeitada no seu "tempo de ser criança"? O RCNEI preconiza:

> Educar significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de *crianças felizes e saudáveis* (Brasil, 1998, p. 23, grifos nossos).

Não podemos negar que vivenciamos transformações importantes e primordiais para o reconhecimento dos direitos das crianças a uma infância digna, contudo ainda percebemos que em muitos aspectos a Educação Infantil carece de reestruturações. A integralidade das ações de educação e cuidado é fundamental para que a instituição esteja adequada a critérios mínimos de qualidade[39]. No entanto, tal integralidade não acontece na prática cotidiana e o que assistimos são ações dicotomizadas, nas quais não somente as "ditas atividades pedagógicas" são valorizadas em detrimento da brincadeira, pois o "lúdico" é considerado irrelevante, é atividade para gastar o tempo; mas também são polarizadas as responsabilidades para diferentes profissionais, na medida em que o/a professor/a é responsável pelo pedagógico e o/a recreador/a pela brincadeira.

---

[39] Não aprofundaremos sobre este tema, pois ele não constitui a nossa temática neste trabalho. Mas registramos que especificamente sobre ele produzimos um artigo juntamente com as Professoras Magda Sarat e Josane Miranda, publicado nos Anais XIV ENDIPE, realizado em Porto Alegre em abril de 2008, intitulado "O 'Pedagógico é de Manhã': conceitos de cuidado e educação na percepção de profissionais da Educação Infantil".

Em relação à perspectiva de trabalhar a partir da realidade social e cultural das crianças, sabemos que o que tem prevalecido nas instituições de Educação Infantil são práticas pedagógicas repetitivas, repletas de conteúdos ultrapassados, que não levam em consideração a vivência, o interesse e a curiosidade das crianças. Oliveira (2002, p. 217) faz um alerta, escrevendo que:

> [...] tem predominado uma organização linear do conteúdo, ou seja, vê-se modelos de conteúdos passando de escola para escola, baseados em modelos antigos, já que não condiz mais com a realidade das crianças, conteúdos nada atrativos ou ligados a realidade da criança, mas que no entanto estão em sala de aula.

E, ainda, contribuindo com as discussões nesse contexto, Kramer é categórica quando pontua (2001, p. 113) "[...] é preciso que a ação pedagógica de diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas potencialidades em conseguir".

Nessa direção, lembrando do que escrevíamos quando terminamos "nosso encontro com a infância", essas reflexões da autora tornam-se mais importantes, pois precisamos lembrar sempre que as transformações deixam marcas nas crianças. A elas precisa ser garantido vivenciarem o contínuo processo de aprender/reaprender. Mas cremos que para isto não é suficiente apenas propiciar o acesso aos conhecimentos, mas possibilitar a elas significa-los e ressignificá-los, produzindo novos conhecimentos.

E, nesse sentido, é significativa para nossas reflexões a seguinte afirmação de Bujes (2002, p. 21): "Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participem igualmente desta transformação [...]". Para tanto, no nosso entendimento, famílias, escolas, sociedade, necessitam repensar a maneira como veem conduzindo a educação dosas pequenos/as. E, considerando essa ideia, para caminharmos no nosso estudo, nossa próxima seção pretende discutir algumas ditas "verdades" acerca de gênero e sexualidade que fizeram e fazem parte do universo da infância.

1.4 Lugares de lembrar do Gênero e da Sexualidade...

Falando em lugares, este provavelmente seja o mais difícil de lembrar, falar ou opinar, pois ele está envolto em dificuldades relacionadas à educação das crianças construída ainda no período da infância e que se remete à vida adulta formando quem somos como somos e

percebemos nossas relações com o outro, especialmente as relações sexuais. Essa é não somente a experiência da grande maioria das mulheres de uma determinada época, mas, também, das mulheres que se apresentam para conosco compor esta pesquisa. Quando a temática lembrada e discutida foi sexualidade e gênero veio à tona a educação recebida ou negada, com toda a carga de formação que determina quem são e como pensam essas mulheres. Assim, ao discutir tais aspectos teóricos, importantes nesta investigação, queremos começar pela voz de algumas mulheres, para não somente refletir sobre a temática, mas também começar a compreender como estas se relacionam com a sua sexualidade e, como conseqüência, com as manifestações da sexualidade infantil das crianças que permanecem sob a responsabilidade delas nas instituições nas quais trabalham.

> *Professora Clara:*
>
> *A minha mãe cuidava muito! E a minha mãe era uma pessoa muito fechada, até hoje é assim. Ela nunca conversou sobre sexualidade, nem permitia que ninguém falasse sobre isso, perto dela, ninguém! Foi a educação que ela teve e ela queria passar isso..*

> *Professora Mariana:*
>
> *Na minha infância mesmo, até cinco anos, seis anos, não me lembro de nada... Nada referente, principalmente a sexualidade. Brincava muito com meus irmãos, muito, muito... Mas não me lembro de nenhum ... nenhum comentário sobre ... sexo.*
>
> *Professora Natália:*
>
> *Sobre sexualidade era um tabu comentar. Inclusive eu fui criada, não tinha comentário, comunicação, se fosse comentar com a avó, ela nossa! "Menina, o que isso o que você está falando, vai cuidar do serviço! Não pode falar isso aqui!" Sempre criticada, bloqueada com isso.*

As lembranças acerca dos aprendizados da sexualidade na infância de três das professoras por nós entrevistadas foram da ausência de diálogos, de negação às informações, de muita repressão. Quando a temática surgia em diversos contextos e situações, os relatos apontam o silenciamento dos adultos em relação às crianças. O tema não podia ser mencionado, não eram feitos quaisquer esclarecimentos em casa e uma das entrevistadas se referiu também a experiência da escola, na qual também não teve nenhum ensinamento.

Determinadas palavras que se referiam à sexualidade não podiam ser pronunciadas e, em alguns momentos era negado o aprendizado até quando este poderia ser adquirido por

outros meios, como no caso de um relatado sobre um parto na televisão, em que todos/as, meninas e meninos, tinham que se retirar da sala. As depoentes explicitam, ainda, sentimentos em relação a vivências de grandes dificuldades e sofrimentos. No relato da Professora Natália, fica evidente o confronto de gerações, no qual a avó, responsável por criá-la, se depara com a responsabilidade em criar a neta e separá-la de influências que poderiam ser prejudicais a sua educação, segundo a avó.

Nas memórias de infância das professoras da Educação Infantil, portanto, os aprendizados adquiridos nas relações na família e na escola acerca da sexualidade, aparecem como assuntos que não podem ser comentados; a educação que a mãe teve é a repassada aos filhos; e, mesmo diante das possibilidades de esclarecimentos acerca da temática, estes foram negados e proibidos, transformando-se em tabu na educação destas mulheres.

A partir dos relatos acima queremos indicar como imprescindível os estudos das relações de gênero e sexualidade, quando se busca compreender e analisar questões sociais e educacionais, principalmente em se tratando de formação de professoras/es. Nessa perspectiva, ao desenvolvermos estudos e trabalhos na Educação Infantil, fica evidente que tais temáticas precisam sair da obscuridade e fazer parte das discussões, cursos e formações, pois desse modo, possibilitarão não só repensar a inserção social de mulheres, homens e profissionais da educação em geral, mas contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

No entanto, as temáticas que fazem parte das relações humanas de longa data só começam a ter visibilidade nos últimos 50 anos do século XX. Principalmente nas culturas ocidentais, assistimos a inúmeras transformações culturais, sociais e políticas na forma de compreensão, vivência e exposição da sexualidade. Alguns acontecimentos contribuíram para isto e podemos citar entre eles: a repercussão das críticas advindas dos movimentos de mulheres e feminista; a influência das mídias; a mobilização política de movimentos sociais de *gays* e lésbicas; o aparecimento do HIV e dos doentes de AIDS; a crescente consciência mundial pela garantia dos direitos humanos de grupos historicamente marginalizados; e, ainda, a redefinição das políticas de identidades pelo reconhecimento das pluralidades sexuais e de gêneros.

No Brasil, muitas destas transformações vão se pronunciar, a partir do ano de 1997, um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. No referido ano são lançados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os

ensinos Fundamental e Médio. Mesmo não se referindo diretamente à Educação Infantil, vale registrarmos a apresentação do documento feita pelo Ministro da época Paulo Renato de Souza, que enfatizou:

> [...] só se exerce a cidadania plena tendo acesso '[...] aos recursos culturais relevantes [...] [ou seja,] tanto os domínios do saber tradicionalmente presente no trabalho escolar, quanto as preocupações contemporâneas com o 'meio ambiente', com a 'saúde', com a 'sexualidade' e com as 'questões éticas' relativas à 'igualdade de direitos, á dignidade' do ser humano e à 'solidariedade' [...]" (Brasil, 1997a, p. 5 *apud* Furlani, 2007, p. 66).

Acreditamos que ao ser questionada a restrição do papel da escola "na transmissão dos conhecimentos sistematizados, historicamente, pela humanidade" assistimos a educação ser chamada à responsabilidade para ampliar suas discussões, incluindo necessária e significativa revisão na perspectiva da educação simplesmente como transmissora de conhecimento, mas como propiciadora ao acesso à multiplicidade cultural, aos saberes populares, às conquistas advindas dos diversos movimentos sociais.

Nessa direção, ainda nos referindo aos avanços das políticas e práticas educacionais, percebemos que os anos de 1980 trouxeram a ideia de uma "pedagogia libertadora" que viabilizasse "o desenvolvimento integral da criança"; e os anos 1990, por fim, transformaram a criança em "sujeito de direitos", cobrando da escola, proporcionar não apenas, o "desenvolvimento para vivência de uma cidadania plena", mas a minimização da exclusão social, possibilitando a inclusão, no currículo, dos chamados "recursos culturais relevantes" (Furlani, 2007).

Ainda salientamos, que os PCNs ao definirem seis temáticas, os chamados temas transversais, indispensáveis a uma educação voltada para a cidadania, relacionou entre estas a discussão acerca da sexualidade. Mas, é importante lembrarmos, que apesar de todas as mudanças que veem acontecendo, em pleno século XXI, a maioria das famílias continua concebendo a infância como uma etapa da vida do ser humano, na qual a inocência e a pureza predominam e, nesse sentido, as crianças necessitam ser 'protegidas' e 'preservadas' de "certos" tipos de conhecimentos e, dentre estes, os vinculados à sexualidade.

E, ainda, conforme já evidenciamos na nossa introdução, na contemporaneidade a sensação que se tem é que em uma sociedade erotizada como a nossa, há muitas informações a respeito da sexualidade. Mas, o que acontece efetivamente é que se por um lado há uma explosão sexual, através das televisões, jornais, revistas, rádios, *outdoors*, entre outros que poderiam ser relacionados, principalmente em tempos de grande acesso de informação

disponível também às crianças; por outro lado, o que se tem são pseudo-informações sobre a vivência plena da sexualidade.

Percebemos que as práticas escolares, quase sempre, não conseguem avançar em relação aos conceitos trazidos pelas crianças. E, nessa perspectiva, pesquisas comprovam que ainda há pouco diálogo franco sobre a temática. Em geral, as famílias e os/as professores/as demonstram crer na ideia de que a educação acontece somente nos espaços escolares e que, se em tais espaços as temáticas acerca de gênero e sexualidade forem silenciadas e escondidas, a 'inocência' e a 'pureza' infantil serão preservadas.

E, de certa maneira, tal situação foi por nós vivenciada, como relatamos anteriormente, ao desenvolvermos uma ação de extensão no período de outubro de 2006 a dezembro de 2007 e que nos possibilitou refletir com coordenadores/as e professores/as para além das questões teóricas, que estas vivenciam no cotidiano do fazer pedagógico. Pronunciou-se naquela ocasião, que as concepções de gênero e sexualidade que orientam/desorientam as práticas pedagógicas dos/as professores/as no cotidiano da Educação Infantil continuam pautadas nos ensinamentos vivenciados/construídos na infância.

Nesse contexto, nos remetemos a Elias quando aponta que a sexualidade é (1994, p.179) um "mistério", um "problema agudo" nas relações entre adultos e crianças no dia-a-dia das instituições. Portanto, evidencia-se que continuam presentes mitos e outros atributos que a sociedade moderna inventou para e sobre as crianças, no sentido de concebê-las como naturais, puras e inocentes e a postura de manter o silenciamento sobre o assunto.

Sobre o aspecto das questões místicas Sarat, (2001) apresenta alguns apontamentos com relação a nascimento, morte, sexualidade, temas de difícil compreensão para as crianças e que os adultos manifestam diferentes graus de dificuldades ao elucidá-los, à medida que se inventam histórias como "da cegonha" para explicar o nascimento, da morte que pode ser explicada como "a vovó virou estrelinha, nuvem", ou ainda a menarca para as meninas, as primeiras experiências sexuais, as histórias de como nascemos, partos, como somos feitos, gravidez. Enfim, situações do cotidiano que se tornam problemas a serem resolvidos e permanecem envoltos nas dificuldades do adulto em esclarecê-las, pois elas dependem da educação recebida na família desde a infância.

Portanto, ao reconstituirmos nas entrevistas com as professoras como elas vivenciaram/construíram, na infância, as concepções de gênero e sexualidade nas diversas relações interpessoais, quer sejam: família, amigos, vizinhos, escola, igreja; como estas mulheres/meninas foram educadas, diferente dos meninos; procuramos entender até que ponto

essas vivências/construções permanecem influenciando a prática pedagógica destas mulheres, mães, professoras.

O conceito de sexualidade trabalhado na nossa pesquisa não se traduz como sinônimo de sexo, ato sexual ou, ainda, de mais uma função natural do ser humano, ou seja, a reprodução. Sexualidade, assumida na nossa investigação, tem sentido ampliado, de vida, de comunicação e relação entre as pessoas. Segundo Chauí (1991), ampliou-se a percepção que se tinha de sexo somente como preservação da espécie e fonte de prazer/desprazer. Hoje o sexo precisa ser visto de forma mais global, como um fenômeno que envolve nossa existência como um todo, dando sentidos inesperados a manifestações que, à primeira vista, nada têm de sexual, como palavras, gestos, afetos, sonhos, humores, erros, esquecimentos atividades sociais.

Foucault (2009) observa que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugaram, desde o século XVIII, através de uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder. Ele escreve que sexualidade de mulheres e crianças, o controle do comportamento procriativo e a demarcação de perversões sexuais, vistas somente pela ótica de patologia individual, produziram, ao longo do século XIX, quatro figuras inventadas no interior de discursos reguladores: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal que utiliza formas artificiais de controle da natalidade e o 'pervertido', especialmente o homossexual.

A cerca da educação sexual, concebida por nós, acreditamos que esta acontece desde o nascimento e modifica-se, transforma-se ao longo da vida de todos/as e sofre influência das várias instâncias que participam da história dos sujeitos. Nessa direção, sexualidade assim como infância e Educação Infantil, já foram percebidas, sentidas e tiveram outros significados em diferentes épocas e lugares. Portanto, a sexualidade não faz parte "da natureza" do ser humano e, nessa direção, conforme aponta Weeks (2001), precisa ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, embora tenha o corpo biológico como suporte.

Acreditamos que há uma constante interação entre os seres humanos e o meio social e cultural em que estão inseridos. Dialeticamente, mulheres/homens, meninas/meninos, professoras/professores transformam e são transformados nas e pelas relações sociais, sendo capazes de mudar sua cultura e sua história. Nessa luta entre o pessoal e o social, a sexualidade é permeada por questões que são sociais, quer sejam, "normas, interdições e exigências da sociedade". Nesse contexto, a sexualidade é "terreno híbrido entre o pessoal e o

social, encruzilhada confusa onde se articula o ser e o existir individual e coletivo de cada um de nós" (Nunes, 1987, p. 16 *apud* Xavier Filha, 2000a, p. 150).

Quando apontamos a sexualidade como construção social, é necessário registrar, que nessa perspectiva, ela é perpassada pelas relações de gênero. Entretanto, mesmo que estejam normalmente juntas nas práticas cotidianas, sexualidade e gênero se diferem. Neste momento é necessário apontar como tais temáticas se constituem na pesquisa e nas investigações e como são recentes as discussões que as fundamentam.

Historicamente, tais estudos surgiram no bojo das discussões feministas no século XX para se contrapor a idéia de essência, pois esta estava pautada em explicações de determinismo biológico, que muitas vezes foram utilizadas para justificar desigualdades entre mulheres e homens. Nessa direção, queremos empreender a discussão de que o gênero não é um produto acabado ao nascimento é construído, histórica, social e culturalmente e, portanto, conforme aponta Sayão (2003, p. 71) "[...] a partir do gênero, é possível desconstruir as diferenças, hierarquias e formas de dominação de uns/umas sobre outros/as, sejam homens, crianças ou adultos".

E, foi no início da década de 1970 que pela primeira vez, conforme destaca Vidal (2008, p. 1) "[...] um grupo de anglo-saxões começou a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero". O que se pretendia com esse novo conceito era descolar gênero do sexo anatômico, pois tal perspectiva estava calcada em diferenças inatas e essenciais e, na verdade, defendia-se, conforme registramos acima, que diferenças entre mulheres e homens, entre meninas e meninos, eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas.

Duas décadas depois, chegou ao Brasil o texto de Joan Scott intitulado, "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" que contribui para os estudos das ciências humanas que começam a investigar tal temática. Nesse contexto, e lançando mão dessa nova categoria de análise, pontuamos que muitos foram os questionamentos sobre "[...] as tradicionais assertivas sobre o que é 'natural' para cada um dos sexos" (Auad, 2006, p. 18).

Na verdade, utilizar o conceito de gênero como categoria de análise, pressupõe saber mais das diferenças sexuais, compreende-las como produzidas pelas culturas e nas diferentes sociedades nas relações entre mulheres e homens. No dizer de Scott (1995, p. 86), gênero pode ser entendido como "organização social da diferença sexual". Gênero seria ainda, de acordo com a autora, "[...] um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as

diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder".

Levando em consideração essas contribuições de Scott, podemos dizer que os gêneros se constroem e se reproduzem nas e pelas relações de poder e desde o nascimento mulheres e homens, meninas e meninos são levados a agir, falar e se comportar de formas diferentes, pois a eles são ensinadas formas diferentes de ser e estar no mundo. Segundo Scott (1998, p. 115 *apud* Sayão, 2003, p. 72) "[...] quando falo em gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos: Ele não se refere apenas as ideias, mas também às instituições, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais [...] ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade". Portanto, continuando essa discussão, apontamos que as identidades sexuais e de gênero dos sujeitos estão inevitavelmente relacionadas.

Louro (1997) faz a relação entre as identidades de gênero e as sexuais apontando que, identidade sexual se constitui pelas formas de viver a sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, ou sem parceiros, ou seja, os sujeitos podem ser homossexuais, heterossexuais e bissexuais. Portanto, as identidades sexuais dos sujeitos se constituem de acordo com o modo como vivem sua sexualidade, seus prazeres e desejos sexuais. Ao mesmo tempo, esses sujeitos constroem suas identidades de gênero à medida que são identificados social e historicamente, como masculinos ou femininos. Assim escreve a autora:

> [...] é evidente que essas identidades estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, ficando difícil pensá-las distintamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos, ou femininos, podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (Louro, 1997, p. 27).

E é exatamente por não serem naturais, que as identidades sexuais e de gênero, assim como as nacionais, de raça/etnia, de classe e outras, são constantemente construídas, produzidas e normalizadas. A normalização de algumas identidades, como a identidade heterossexual, termina por ser naturalizada socialmente, levando para o campo da anormalidade outras identidades que se constituem de formas diferentes das impostas pelos discursos médico e jurídico, que apontam uma perspectiva heteronormativa para toda a sociedade.

Nessa perspectiva, levando em conta que as instituições de Educação Infantil ainda permanecem um espaço eminentemente feminino é importante discutir a aplicabilidade de tais conceitos na educação formal das crianças e nos espaços de atuação pedagógica, que mesmo sendo de imensa maioria de mulheres, recebe a diversidade das relações sociais e sexuais. Os escritos abaixo contribuem com essa ideia afirmando que:

> [...] enfatizar o caráter relacional do gênero não é afirmar que os estudos de gênero devam ser sempre e necessariamente com homens e mulheres simultaneamente, pois isso seria reforçar uma perspectiva identitária. Enfatizar o caráter relacional do gênero é dizer que os estudos sobre os sujeitos concretos (homens e mulheres/homens ou mulheres) devem considerar as percepções sobre masculino e feminino como dependentes, ao mesmo tempo que constitutivas das relações sociais. É dizer também que gênero possibilita estudar as categorizações cujos referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes (Costa, 1998, p. 186).

Percebemos que tal afirmação intenta contribuir com a discussão apontando que, embora as instituições de Educação Infantil sejam espaços no qual professoras constituem um grupo majoritário é, entretanto, espaço em que existe a interação constante de masculinidades e feminilidades. Portanto, precisamos estar atentos/as e identificar, no dia-a-dia, como elas surgem, constituem-se, ressignificam-se, hierarquizam-se ou transformam-se nestes espaços.

Continuando nessa direção, salientamos que a infância é um período da vida do ser humano marcado por grande aquisição de conhecimentos e valores. Mas a existência da sexualidade infantil é um assunto que permanece negado e continua silenciado nas diversas instituições. Nesse sentido, é necessário salientar que a família processa, desde a mais tenra idade, a educação dos filhos a partir de suas próprias convicções e valores morais, também, influenciada pela cultura na qual se encontra inserida.

Queremos indicar, com essa reflexão, a necessidade da presença e participação dos adultos e das relações sociais na formação das crianças e da sua sexualidade. Nessa perspectiva, Elias nos inspira quando aponta a importância vital dos adultos na formação da criança, dizendo:

> [...] para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. Sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser, pouco mais que um animal. (1994a, p. 31).

A infância conforme o autor é vista como possibilidade de preparação para a vida adulta e adquire um modo de relacionamento no qual crianças precisam aprender de acordo com as regras e normas do seu grupo, adquirindo e ampliando o conhecimento necessário para viver com seus pares. Desde cedo, meninas e meninos vão aprendendo e interagindo no seu meio social e nessa interação vão absorvendo modos de ser e de comportar-se, exigidos pelo seu grupo. As experiências de vida formam cada indivíduo desde muito cedo e vão construindo o que a sociedade levou muitos anos para atingir. Segundo Elias:

> As crianças têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos (1994, p.145).

Nesse longo processo de mudança, percebe-se que o tempo vivido e utilizado para aprendizagem das regras e costumes, que posteriormente serão internalizados, não se inicia somente com o adulto, este processo também se estende às crianças.

E, nesse sentido, é imprescindível indicar que em relação à sexualidade infantil, apesar de teoricamente existirem estudos acerca da sua existência, historicamente a infância foi concebida como etapa de vida assexuada. Mesmo com as contribuições dos estudos de Freud (1996)[40], datados do início do século XX, que trouxeram à tona a existência de uma sexualidade infantil, as relações continuam a ser construídas sob a ótica da negação.

Tais perspectivas nos levam a crer que continua muito difícil para adultos, seja na família, na escola ou na comunidade na qual a criança está inserida, aceitarem a sexualidade de meninas e meninos, pois eles estão impregnados da educação sexual que tiveram e dos estereótipos masculinos e femininos da sociedade.

Freud (1996), criador da teoria psicanalítica, propôs os estudos das fases psicossexuais do desenvolvimento da criança para compreender a relação da criança com a sua sexualidade. Segundo o autor, as crianças passam por diferentes fases/estágios na infância.

Nesta perspectiva, as zonas erógenas, lugares do corpo nas quais as crianças têm/buscam o prazer, vão se modificando. São elas: a fase oral na qual o prazer se situa na boca, sendo que esta é vivida em dois períodos: o auto-erotismo (língua, mucosas, lábios, órgãos do sentido) e oral sádico (dentes, mandíbulas, pele, órgãos do sentido); a anal, fase que

---

[40] Sigmund Freud (Viena, 1856 – Londres, 1939), médico austríaco e fundador da psicanálise. Nascido em Freiberg, na Moravia (ou Pribor, na República Tcheca).

coincide com o processo de controle dos esfíncteres e, portanto, o prazer está localizado na região anal (nádegas, anus, uretra); a fase fálica, na qual o prazer se localiza nos genitais. Nesta fase, segundo o autor, a criança descobre os genitais. Indica que ela é permeada por muitas perguntas relacionadas à sexualidade, tais como: relação sexual, gravidez, nascimento dos bebês. E, também, é o estágio que os pequenos, vivem todo o conflito de amor e separação do pai e da mãe, o conhecido Complexo de Édipo[41]; e, por último, a fase de latência, que se dá posteriormente à resolução do referido complexo, o que possibilita a criança encaminhar suas energias libidinais para os aprendizados da escola.

Impossível negar as contribuições da teoria psicanalítica em virtude de terem se constituído nos primeiros estudos acerca da sexualidade infantil. Mas é necessário que se registre que consideramos algumas críticas feitas aos construtos freudianos pertinentes, à medida que acreditamos na infância como uma construção histórica, social e cultural, portanto diferente nos diversos lugares e épocas, e não sujeita aos estágios e/ou fases nas quais todas as crianças vivenciam ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, vale registrarmos que concebemos a sexualidade como parte da vida de todos os seres humanos, desde o nascimento até a morte e que todos nos encontramos envoltos em uma educação dessa sexualidade desde que nascemos. E, também, que se modificam as maneiras de viverem as sexualidades e os gêneros ao longo da trajetória dos indivíduos.

Portanto, vamos para nossa Parte II, intitulada "Lugares de lembrar" na qual analisaremos as histórias narradas pelas professoras da Educação Infantil acerca de suas lembranças da educação recebida na infância, nos espaços privado e público. Desenvolveremos este trabalho a partir dos referenciais por nós elencados, que nos ajudarão a compreender os diferentes espaços da organização social, tais como família, escola, igreja e comunidade.

---

[41] "Complexo de Édipo' seria um conjunto de fenômenos psíquicos segundo o qual toda criança, no decorrer de seu desenvolvimento, reviveria certos acontecimentos fundamentais da história da humanidade" (Coutinho; Moreira, 1993, p. 124).

PARTEII

2-Lugares de lembrar...

Quando repartimos nossas histórias com os outros, celebramos nossa parte mais humana - ofertamos nossa história como presente.
(Vera Rosenbluth[42])

Em vários momentos, ao longo da escrita desta dissertação, citamos falas das mulheres, mães, professoras que colaboraram com nossa investigação, ou seja, já utilizamos-nos dos documentos produzidos a partir da transcrição das memórias de infância que investigaram como estas professoras vivenciaram/construíram concepções de gênero e sexualidade nas diversas relações interpessoais, quer sejam, família, amigos, vizinhos, escola, igreja.

As memórias registradas nas entrevistas semiestruturadas (roteiro no Apêndice C) empreendidas com as 05 (cinco) professoras da Educação Infantil da rede pública da cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, que atuam junto às crianças de 00 (zero) a 05 (cinco) anos, nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e Centros de Educação Infantil (CEIs), instituições conveniadas ao município, são histórias que estas mulheres compartilharam conosco e compõem este nosso terceiro capítulo. Nele realizamos um trabalho que pretendeu ser, conforme aponta Ginzburg (1989, p. 152), aquele do investigador que procura ser como "[...] o caçador [...]" que teria sido "[...] o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos".

Ler, reler, realçar, produzir recortes, é tarefa do pesquisador, que neste processo procura ir além. Apoiando-nos no referencial teórico exposto anteriormente fazemos análises das entrevistas, buscando outros sentidos e compreensão. Nessa perspectiva, vale recorrermos novamente a Le Grand-Sébille (1998) quando escreve das dificuldades de desnudarmos assuntos que todos esperam permaneçam silenciados. Tal premissa esteve presente ao longo da nossa jornada e manifestou-se na realização das entrevistas.

---

[42] Citado por Meihy, J.C.S.B. na obra Manual de História Oral, 4ª ed. 2002, p. 132.

Nelas, em várias situações, fomos surpreendidas por silêncios, momentos de maior emoção, de esquivas, que com certeza, nossa posição de mulher, professora, pesquisadora não esteve imune. De acordo com Meihy (2002, p. 109-110):

> Evidentemente não se advoga a possibilidade de uma ação neutra, distante e imparcial. Isso simplesmente não existe. O que se pede é uma postura profissional, de alguém que sabe ouvir e dialogar. O entrevistador, por um lado, deixa de ser o que olha para o entrevistado percebendo-o como mero 'objeto de pesquisa', 'ator social' ou 'informante'. [...] Por outro ângulo, o próprio entrevistador deve deixar de ser mero observador da experiência alheia e se compromete com o trabalho de maneira mais sensível e compartilhada.

Portanto ressaltamos, nesta dissertação, o ritual no qual nos envolvemos entrevistadora/entrevistadas foi aquele em que nos dispusemos a significar e ressignificar nossas histórias. Empreendemos nesta jornada uma intersubjetividade forte, de risco, mas que acreditamos necessária para a investigação a qual nos determinamos.

Nesse sentido, e na nossa pesquisa especificamente, o conflito travado entre o lembrar e o esquecer, o que falar e o que esconder e, ainda, o que a entrevistadora precisava ouvir na sua pesquisa e o que esta conseguiu perguntar e ouvir permeou todos os momentos de construção/desconstrução do nosso estudo. Com essa perspectiva, a seguir apresentamos alguns lugares de aprender/educar por nós pesquisados e de como estes foram emoldurados pelas professoras a partir das nossas perguntas.

As seções que compõem estes "Lugares de lembrar" são duas. Uma primeira nomeada "A educação das meninas na infância: espaço privado" na qual trabalhamos as seguintes subseções: "Linguagens permitidas e proibidas para meninas", "Modos de comportamento para meninas", "Atividades domésticas para meninas". Uma segunda seção nomeada "A educação das meninas na infância: espaço público" composta pelas subseções: "Minha escola de infância", "Minhas experiências na igreja", "Minhas experiências na vizinhança". Assim pretendemos caminhar como os "caçadores": olhos, ouvidos e demais sentidos aguçados, na perspectiva de desvendar o "lugar do segredo".

2.1 A educação das meninas na infância: o espaço privado...

> *Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'tal como ele propriamente foi'. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo. (Walter Benjamin)*

Quando evocamos as memórias das Professoras com as perguntas do nosso roteiro, sabemos que a temática sobre gênero e sexualidade foi enquadrada, mas, o que veio à tona foram lembranças modificadas pela reflexão. Bosi (2007) nos alerta que trabalhar com memória requer atenção, pois, o que é relatado é tão somente o passado recriado no presente, ou, ainda, a reinvenção do passado pelo presente.

Nessa perspectiva, o embate entre lembrar ou esquecer, falar ou silenciar colocam na fronteira o passado, que pode vir à tona ou permanecer no esquecimento. Segundo Le Goff (1992, p. 426) "[...] a memória ora está em retraimento, ora em transbordamento". Portanto, ao registrarmos as lembranças de infâncias das mulheres, mães, professoras acerca da educação por elas recebida no âmbito doméstico, vozes nos contaram o que foi observado, possível e permitido rememorar, o que "cintilou" daquelas infâncias vividas em Dourados, diferente da cidade que hoje vivemos e por pessoas que não são as crianças daquele tempo.

Temos escrito neste texto de dissertação sobre nossa crença em múltiplas vivências de infância. Que a ideia moderna de criança, diferente cognitiva, psíquica e afetivamente do adulto, é consequência de longo processo histórico. Portanto, não existe uma infância universal, não existe infância no singular, mas diferentes formas de ser criança no interior das várias culturas.

Conforme escreve Gouvea (2002, p. 17) "[...] nas interações sociais cotidianas os adultos norteiam a formação do sujeito infantil. A criança não inventa o mundo, mas o apropria, internalizando valores, normas e ações referentes ao universo social em que se insere". Nesta direção, trabalhamos primeiramente o espaço privado, no qual nossas colaboradoras se auto-reconheceram, se identificaram como pertencentes a uma família, um lugar, um tempo. Pois, segundo Bachelard (1988, p. 26 *apud* D' Alessio, 1998, p. 274) "quando se sonha com a casa natal, na extrema profundeza do devaneio, participa-se desse calor inicial, dessa matéria bem temperada do paraíso material. É nesse ambiente que vivem os seres protetores".

Na família, conforme já escrevemos na nossa seção "Lugares de lembrar a Infância e a Educação Infantil", inicia a impressão das primeiras marcas, ou seja, normas, regras, comportamentos, conceitos, que depois se ampliarão com a convivência na comunidade, na escola, na igreja, e outras tantas instâncias das quais as crianças farão parte. Pois, conforme aponta Xavier Filha (2005, p. 197) "qualquer espaço social pode transformar-se em instâncias e práticas pedagógicas, desde que orientados para a constituição de sujeitos".

Na perspectiva da contribuição dessa autora construímos nosso estudo registrado a seguir, acreditando que as análises realizadas a partir das memórias de infância das Professoras que trabalham nas instituições públicas de educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos na cidade de Dourados, nos permitirão começar a compreender como vem se constituindo a relação da Educação Infantil com as temáticas de gênero e sexualidade.

2.1.1 Linguagens permitidas e proibidas para meninas...

A sexualidade é um processo mutável, portanto histórico, podendo e devendo ser mudada, repensada, refletida. Essas características somente nós, os humanos, temos capacidade de realizá-las devido as nossas capacidades superiores de pensar, raciocinar, refletir, 'reaprender'. (Xavier Filha)

Conforme temos pronunciado, cremos em um processo de desenvolvimento individual que pressupõe a introjeção[43] da realidade histórica e socialmente construída. E é, novamente, por intermédio da linguagem que tal processo se constitui, pois consideramos as diversas linguagens humanas como capazes de expressar e significar o contexto e as experiências de mundo. Nessa perspectiva, é possível enxergarmos nossa existência cultural como rica, diversa, e como infinitas as possibilidades de interação e manifestações culturais e sociais. Debortoli acredita na:

> [...] linguagem como essas muitas maneiras que nós elaboramos para partilhar a vida uns com os outros, para construirmos nossa vida social, cultural e política: as técnicas, as artes, as religiões, a política, a indústria, a caça, a pesca, o dinheiro, os pesos e as medidas, os valores de troca, as formas de vestir e alimentar, os conceitos e os preconceitos, as maneiras como contamos e recontamos nossas histórias, organizamos nossas tradições e memórias, nossas regras, normas, direitos, deveres, valores (2002, p. 74).

Na afirmação do autor, portanto, são "múltiplas" as linguagens e são "múltiplas" as marcas que deixamos no planeta. E, nesta perspectiva, o conceito de linguagem, explica essas diferentes "marcas", à medida que a linguagem é construída e é uma condição dos seres humanos. E é através da linguagem, nas diversas relações com o mundo, nas conversas com os adultos e, nesta nossa primeira subseção, especificamente com mãe/pai, avó/avô, irmãs/irmãos e outras pessoas da casa, que a criança constrói seus conceitos e valores iniciais.

Neste contexto, ouvimos todas as entrevistadas acerca das memórias de como aprenderam sobre gênero e sexualidade, no entanto optamos por analisar inicialmente três

---

[43] Introjeção, tomado da teoria psicanalítica, como mecanismo psicológico pelo qual um indivíduo, inconscientemente, se apossa de um fato, ou de uma característica alheia, tornando-o(s) parte de si mesmo.

histórias e, em seguida, outras duas por terem experiências diferenciadas, porém complementares desta nossa discussão:

> *Professora Mariana:*
>
> *Então é assim ... sexualidade ... parece assim, eu não me lembro de nada, nada, nada a respeito de nada o que eu me lembro bem, é ... que certas ... uma palavra que ficou assim muito marcada que a gente não podia falar era grávida, gravidez, nada, a gente não podia falar. Parecia que era assim proibido. Inclusive quando eu tinha ... cinco anos nasceu a minha irmã caçula e eu lembro apenas de ver a minha mãe saindo de casa, era um dia assim bem frio, ela estava com um casaco e quando ela voltou, ela voltou com um neném, e eu não entendi porque, o que aconteceu . Eu não sabia nem que ela estava grávida. Então é assim ... sexualidade, ... parece assim, eu não me lembro de nada, nada, nada a respeito de nada ...*
>
> *Professora Gabriela:*
>
> *Não, não podia dialogar. Eu lembro que quando eu ainda era criança, eu vi uma foto em um livro de ciências de um bebê dentro de uma barriga, era um desenho. E eu perguntei para minha mãe, porque até então ela falava que era cegonha. Eu falei, mãe é um neném dentro da barriga? E minha mãe falou que eu estava sendo curiosa, que aquilo não era assunto de criança.*
>
> *Professora Clara:*
>
> *Foi a educação que ela (mãe) teve e ela queria passar isso, dentro de casa não podia falar de jeito nenhum, televisão ela desligava, quando ia passar um parto na televisão ela desligava a TV ou mandava todo mundo pro quarto. E aí a gente ficava naquela curiosidade de saber como que era. Às vezes, a gente ficava lá no quarto, na brechinha da porta tentando ver alguma coisa, saber como é que era e não conseguia.*

Ao perguntarmos sobre o aprendizado da sexualidade nos referimos à família e todas as professoras, quando responderam, se reportaram às relações com as mães. Vale lembrarmos, na Parte I do nosso texto, quando apresentamos nossas entrevistadas, já chamamos atenção para afirmações históricas as quais atribuem o lar como lugar natural das mulheres e as tarefas de cuidar da casa e dos/as filhos/filhas como função natural delas. E nessa direção, os relatos acima, alguns já registrados por nós anteriormente e, ainda, em outros que apresentaremos vemos repetida esta mesma situação.

Conforme assinala Freitas (2000), sabemos que quando voltamos nossa atenção para as vidas individuais de professoras, também identificamos uma realidade coletiva que atravessa suas trajetórias e reflete uma estrutura social, na qual suas vidas estão adentradas. O município de Dourados do fim da década 1960 ao fim da de 1970, quando nossas professoras viveram suas infâncias, era uma comunidade basicamente constituída por uma população

rural, que girava em torno de 70 (setenta) mil habitantes. Nesta perspectiva, trabalhar a infância das professoras da Educação Infantil, nos possibilitou reconstituir, ainda segundo Freitas "[...] uma memória social de um lugar e de uma época" (2000, p. 42-43).

E, nessa perspectiva, de acordo com nosso Quadro de Dados (Apêndice D), as mães das três professoras cujos depoimentos estamos fazendo alusão neste momento, tinham o fundamental incompleto, isto é, estudaram até a antiga 4ª (quarta) série e eram mães de 08 (oito), 11 (onze) e 04 (quatro) filhos/filhas respectivamente. E pelos depoimentos fica perceptível que não trabalhavam fora do lar e era responsabilidade delas o cuidado e a educação das crianças, cabendo a seus maridos sair para trabalhar e prover o sustento da família. A Professora Gabriela assim se refere em um dos seus depoimentos: *quando o meu pai saia no caminhão, porque ele tinha uma empresa ...*

Continuando as nossas considerações, ficou evidenciado que estas mulheres, mães das Professoras Mariana, Gabriela e Clara vivenciaram com suas filhas uma postura do não diálogo, da negação e proibição à informação, quando o assunto sexualidade vinha à tona. As respostas que as entrevistadas se lembram de terem recebido quando manifestaram curiosidade sobre o tema foram: não podiam pronunciar certas palavras e nem participavam de acontecimento significativo para a família, quer seja, a chegada de um/a novo/a irmão/ã; *aquilo não era assunto de criança*; eram retiradas da sala quando a televisão ia transmitir cenas consideradas impróprias para elas.

Quanto à Professora Clara, importante ressaltar quando esta diz numa posição de justificativa, que: f*oi a educação que ela (*mãe*) teve e ela queria passar isso, dentro de casa não podia falar de jeito nenhum.* Precisamos pontuar nesta fala da Professora, que acreditamos que conceitos, preconceitos, tradições, regras, normas, direitos, deveres, hoje considerados como verdades absolutas, já tiveram outros significados e sentidos em outras épocas. Portanto, a sexualidade também pode ser transformada e novos valores podem assumir os antigos. Não precisamos ser "como os nossos pais[44]". Tudo é histórico e a sexualidade também é uma construção histórica que pode ser questionada à medida que as mudanças ocorrem e a sociedade traz novas demandas.

Já a Professora Mariana relata que não sabia sequer que a mãe estava grávida, a palavra gravidez não podia ser pronunciada e a chegada da irmã caçula foi uma surpresa e ela

---

[44]Música de Belchior: Como nossos pais. Disponível em: http://letras.terra.com.br/elis-regina/45670/.

não entendeu de qual lugar saiu e/ou veio aquela bebê. Nessa direção, vale salientarmos como a Professora Mariana foi reticente durante todo seu depoimento, gaguejou muito, e se expressou utilizando frases como: *sexualidade ... parece assim, eu não me lembro de nada, nada, nada a respeito de nada; então é assim ... sexualidade ...* E quando a Professora teve acesso à transcrição e leu seu depoimento, manifestou-se muito angustiada e preocupada e disse estar impressionada com suas dificuldades para lidar com a temática da sexualidade. Falou saber que é um assunto negado, pouco discutido, mas se surpreendeu diante de todas as suas esquivas e silêncios e chegou a perguntar se todas as entrevistadas tinham tido a mesma postura ou se ela tinha sido "a pior".

Cabe dizermos aqui da nossa condição de entrevistadora, que também por muitas vezes titubeou, deixou passar falas significativas, pois não se deu conta delas, ou não deu conta delas. Fernando Pessoa[45] escreve: "o que vemos, não é o que vemos, senão o que somos". Nessa perspectiva, estamos atravessadas pela subjetividade, subjetividade esta inscrita em uma rede, segundo Foucault (2009, p. 17) de "[...] poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana [...]". Na perspectiva do autor "o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo" (Foucault, 2009, p. 42). Portanto, vivenciamos entrevistadas/entrevistadora, conflitos, pois foi difícil ultrapassarmos fronteiras e pesquisarmos o "lugar do segredo".

Tais considerações nos levam a Egle Becchi (2003), autora italiana, que no artigo "Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino" nos atenta para o pequeno número de estudos acerca da "[...] tenra idade no feminino". Apoiada nos pressupostos da Psicanálise, ela escreve seu texto pesquisando sobre a importância da relação das mães com as filhas para entendermos a construção das subjetividades destas.

A referida escritora, a partir de pesquisa histórica, chama atenção sobre textos franceses dos séculos XVII e XVIII[46] que, segundo esta, já relatava acerca da:

> [...] existência da proibição da palavra na educação das meninas. Suspeitas de falarem demais e sem razão, consideradas como incapazes de raciocínio, vistas como propensas ao pecado e, de qualquer maneira, frágeis, exatamente pela sua essencial natureza infantil, são mantidas no e em silêncio [...] (Becchi, 2003, p. 42-43).

---

[45] Citado por Dall' Alba em Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores/as. 2008, p. 78.

[46] J. Pascoal, Règlement pour lês enfants de Port Royal; Fénelon, De l'éducation des filles; e Rousseau, Emile ou de l'éducation, em Becchi, 2003, p. 42.

Sabemos que nestes períodos meninas e meninos eram criadas/os por mulheres (mães, amas, irmãs mais velhas, servas) e permaneciam nas mãos destas até os 07 (sete) anos. Segundo Becchi (2003) os pequenos permaneciam literalmente "[...] 'nas mãos das mulheres' como se dizia na França entre os séculos XVI e XIX".

Entretanto, ainda segundo a escritora, é imprescindível nos alertarmos para a "[...] aparente neutralidade da condição infantil, onde menino e menina parecem compartilhar ritmos e modos de crescimento quase homogêneos" (Becchi, 2003, p. 41). E sobre essa provável diferença de tratamento na educação e cuidado de meninas e meninos, temos as seguintes falas:

> *Professora Gabriela:*
>
> *Olha, quanto a isso minha mãe era um pouco rígida. A formação dela era assim, é...meninos de um lado com mais privilégio. Meus irmãos todos sempre foram criados diferentes das meninas. E isso era assim muito chato. Por exemplo, ela não gostava que nós aprendêssemos assim a assobiar, porque ela achava que isso era coisa de menino, e eu sempre tentei aprender e nunca consegui, tinha que aprender escondido. E eu me lembro que meu pai tinha um caminhão, e era a brincadeira que meus irmãos mais gostavam, era o caminhão desligado e ficar mexendo no caminhão como se estivesse dirigindo. E minha mãe não deixava a gente brincar no caminhão. Era assim, caminhão naquele tempo só homem dirigia e então ela tinha medo que nós brincássemos no caminhão. Mas os meus irmãos sempre brincavam no caminhão.*
>
> *Professora Mariana:*
>
> *Não, aí sim, eu sentia mesmo. Porque não podia e os meninos parece que eles podiam muito mais. Certas brincadeiras ... ou ir mais longe, que nem pescar em córregos longe de casa, eu não podia ir, eu nunca pude, somente os meninos, era coisa de menino. Então era bem determinado!*
>
> *Professora Clara:*
>
> *Mas assim, os meus irmãos ... é o mais velho ... ele era muito, muito divertido. Então, às vezes, ele queria chamar a atenção da minha mãe porque ele falava: "tem que falar tal coisa pra ela. Ela vai chegar numa idade que ela tem que saber tal coisa e a senhora não fala"! E os dois discutiam por causa disso. Mas ela mesmo não falava não e, às vezes, ele chegava em mim e falava assim: "Maninha, ... olha ... a vida é assim. Um dia você vai querer namorar, você vai ver um menino..." Eu falava eca! Eu criança, não queria nem saber desses assuntos, eu que ficava encabulada dele vir falar certas coisas pra mim. Mas ele vinha e sentava e falava comigo .... E eu achava isso bom. Só que assim .... quanto a eles serem, serem homens e eu, eu menina, assim eu acho que com eles eu tive mais instrução do que com minha mãe, que eu aprendia vendo eles, ouvindo as conversas deles.*

Fica evidenciada a diferença da criação das meninas e meninos, o que faz com que a Professora Gabriela se pronuncie assim: *meninos de um lado com mais privilégio*. A ela e as irmãs era negada a possibilidade de aprender o assobio, que se constitui uma manifestação de linguagem utilizada normalmente em momentos de algazarra e alegria da criançada, mas que a mãe da Professora não permitia que ela aprendesse, levando-a a aprender escondido. E, ainda, era impossível brincar de dirigir o caminhão, pois: *naquele tempo só homem dirigia*. Então, a mãe zelosa na criação da filha, inteirada do que a sociedade esperava e determinava para as meninas, futuras mulheres, segundo o depoimento da Professora: *tinha medo que nós brincássemos no caminhão. Mas os meus irmãos sempre brincavam no caminhão.*

Retornando às contribuições de Becchi temos o seguinte trecho:

> [...] neste mundo mais de gestos do que de palavras, que ameaça e sedução têm um papel importante, constituem indutores ou inibidores enérgicos do que deve ou não ser feito. [...] modalidades educativas [...] permeiam o mundo infantil de ambos os sexos. Mas enquanto esse mundo abandona primeiramente os meninos pelo caminho - no trabalho, na escola, onde outros gestos, outras estratégias, palavras mais poderosas dominarão - no caso das meninas, o mundo as prende durante quase todo seu crescimento (Becchi, 2003, p. 43-44).

Refletindo sobre mais este escrito da autora, podemos salientar o depoimento da Professora Mariana para quem as memórias de infância trouxeram um tempo e um lugar nos quais: *os meninos parece que eles podiam muito mais. Certas brincadeiras ... ou ir mais longe. Eu não podia ir, eu nunca pude, somente os meninos, era coisa de menino.* No depoimento da Professora fica evidenciada a diferença de cuidado e educação destinados a meninas e meninos. Ela se recorda de uma menina presa, que não podia se afastar de casa, viver as aventuras que aos irmãos eram permitidas. Nós percebemos na voz e nas palavras da Professora um sentimento de perda durante seu processo de crescimento, à medida que a ela e às irmãs não foram dadas as mesmas condições de experimentarem o mundo, dadas aos irmãos. Ela diz assim: *era coisa de menino ... era bem determinado!*

Em relação ao depoimento da Professora Clara, diante da omissão e negação da mãe em tratar do assunto da sexualidade com a única filha, o irmão mais velho, em tom brincalhão, conforme a professora se refere: *ele era muito, muito divertido*, procurava colocar a irmã a par "das coisas da vida". Ela, considerando-se criança ainda, esquivava-se da conversa, pois: *não queria nem saber desses assuntos, eu que ficava encabulada dele vir falar certas coisas pra mim.* A mãe, em contrapartida, ficava muito brava e brigava com o filho por falar: *tal coisa pra ela*. A Professora no final diz: *eu tive mais instrução (*com os irmãos*) do*

que com minha mãe. E acaba reconhecendo que foi bom e que aprendeu vendo e ouvindo as conversas dos irmãos.

Diante desta fala da Professora Clara, eu perguntei sobre o que ela lembrava das conversas dos irmãos, das quais ela se manifestou como falas que a instruíram mais que a mãe. Ela deu o seguinte depoimento:

> *Professora Clara:*
>
> *Eles comentavam sobre as meninas que eles gostavam na escola, a gente era muito criança, e eles já namoravam, os mais velhos já namoravam, o outro tem, era só um ano e pouquinho de diferença de mim, então era criança também, mas os outros já quase adolescentes, falavam sobre namoricos, gostar, e a menina, e o jeito que a menina se vestia, então ficava prestando atenção. E .... eu lembro quando eu tinha sete anos o meu irmão mais velho começou a namorar e trouxe a namorada em casa e eu ficava ouvindo os comentários, da minha mãe. "Que não queria aquele namoro sério dentro de casa, porque uma hora aquela menina ia aparecer grávida e não sei o que, e também não queria que eles ficassem se beijando dentro de casa, porque eu estava ali pra ver". Então a preocupação dela era que eu ficasse estimulada, alguma coisa a querer já sair namorando os menininhos, alguma coisa assim. Ou achar que já podia namorar e trazer alguém pra dentro de casa também, eu com sete anos de idade.*

Como pontuamos anteriormente, apesar das descobertas sobre a sexualidade infantil datarem do início do século XX, dos estudos de Freud (1996) nos ensinar que as crianças são sujeitos de desejos desde as primeiras relações com o mundo, e que todas estas manifestações afetivas chamadas pelo autor de primárias vão estruturar a personalidade adulta, continua sendo desconsiderada a possibilidade de vivência da sexualidade na infância. Nesta direção temos o seguinte escrito de Sayão (2003, p. 73): "Da mesma forma como se classificam pessoas que mantêm relações com outras do mesmo sexo, categorizando-as como 'homossexuais' e, portanto, 'anormais', qualquer manifestação corporal das crianças que seja 'lida' como expressão da sexualidade é igualmente rotulada de anormalidade".

Sobre a questão Foulcault (2009, p. 10) aponta que "as crianças [...] sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venha manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado".

Nessa perspectiva, percebemos que a negação da existência de manifestações da sexualidade na infância tem muitas facetas e o depoimento da Professora Clara evidencia que: a mãe nega qualquer informação; cerca todas as possibilidades da filha aprender como no caso do parto na televisão; briga com o filho, pois este insiste em contar à irmã "os segredos" que a esperam na vida adulta; proíbe o filho de namorar em casa para evitar que a filha veja

qualquer cena de beijo. E disto tudo a Professora deduz: *a preocupação dela era que eu ficasse estimulada*.

Importante pontuarmos que o silêncio já conforma uma maneira de dizer o que se pensa ou conhece sobre determinado assunto. Que o silêncio é uma forma de linguagem humana, que expressa sentidos, significados. Portanto, o silêncio também educa. Conforme indicamos anteriormente, o processo de desenvolvimento da criança pressupõe a introjeção de valores e normas ditados por determinada sociedade, de acordo com o tempo histórico em que está inserida, da realidade histórica e socialmente construída. Nessa direção, questões que não são discutidas, palavras que não podem ser pronunciadas, além dos conceitos de certo e errado, moral e imoral, adequado ou não, questões que são alvo de fiscalização por parte das escolas, da família e da sociedade em geral, acabam por serem internalizadas inconscientemente pelas crianças e passam a fazer parte das suas concepções.

E, a partir desta discussão, podemos compreender a voz da Professora Clara quando conclui que a preocupação da mãe está no receio de que ela ficasse estimulada sexualmente se tivesse conhecimento sobre o nascimento dos bebês, se visse o irmão e a namorada se beijando, se com ela fosse conversado sobre "as coisas da vida".

A partir de agora nos concentraremos nos depoimentos de outras duas entrevistadas, as Professoras Natália e Amanda, também a respeito de como aprenderam acerca de gênero e sexualidade. Temos o seguinte:

> *Professora Natália:*
>
> *Oh, eu fui criada com minha avó desde os dois meses de idade, a minha mãe, eu tenho 5 irmãos, quer dizer 4, comigo 5. E essa ... Essa criação com minha avó foi muito, foi muito maravilhosa pra minha vida, muito interessante. Eu aprendi muito com ela, com meus tios e tias próximos. E fui muito feliz, pois foi uma criação excelente que ela me deu.*

Como percebemos a Professora faz o possível para deixar transparecer que tudo foi ótimo, foi maravilhoso. Ela foi imensamente feliz. Mas, vamos a uma outra parte da história.

> *Professora Natália:*
>
> *Muito difícil. Eu fui ao médico fazer um exame, estava sentido algumas dores, fiz um ultra-som e o médico diagnosticou que eu estava grávida. Mas eu já estava namorando, já namorava firme como se diz..... Eu cheguei em casa e fui falar com minha avó: "vó, estou grávida" chorando, desesperada. E ela teve uma reação muito brusca comigo, violenta. "Você puxou pra sua mãe, você não presta, você não vale nada". Aí eu já saí desesperada, procurei meu namorado, conversei com ele, ele aceitou, ficou muito feliz, a família dele ficou muito feliz, falou que nós éramos muito imaturos e que iriam cuidar da*

> *gente. Então hoje nós estamos aí, graças a Deus, com uma filha, 15 anos de casada, e uma minha filha está com 15 anos também.*

O relato aponta que a Professora explicita dificuldades e momentos de sofrimentos. Nos depoimentos da Professora Natália, a percebemos se debatendo entre sentimentos de gratidão por uma avó que a acolheu, e mágoa por uma avó que a depreciou, não apoiou em um momento difícil de gravidez aos 15 (quinze) anos. Situação a qual a professora se referiu assim: *sobre sexualidade era um tabu comentar. Inclusive eu fui criada, não tinha comentário, comunicação, se fosse comentar com a avó, ela nossa! Inclusive eu casei grávida, com 15 anos, estava grávida, porque não tinha, na escola também, nenhum comentário, então...* Portanto, fica evidenciado que a Professora se ressentiu do não aprendizado sobre a sexualidade e das consequências deste fato na sua vida. Mesmo que ela tenha relatado de uma "família maravilhosa que a acolheu e ao marido, os apoiaram, viveram muito felizes e até casaram", sabemos que tal depoimento está imbuído, principalmente, de uma necessidade de afirmar que não é uma mulher que não presta, ela constituiu sua família e criou sua filha, como determinam as tradições. Nessa perspectiva, vale citarmos Furlani (2007, p. 77) quando esta aponta que precisamos pensar e agir para:

> [...] desconstruir padrões rígidos e fixos que associam, preconceituosamente, a sexualidade com o caráter das pessoas, sobretudo mostrando que o atrelamento de certas práticas sexuais não hegemônicas com valores considerados socialmente negativos são arbitrários e revelam o jogo de poder disciplinador de uma sociedade normatizante.

Quanto aos depoimentos da Professora Amanda por nós elencados a seguir, eles caminham por um viés de discussão, que é pertinente empreender também, pois se trata de uma postura que adveio de uma situação específica vivida pela família, mas que é comum acontecer na sociedade em geral. Antes de passarmos a eles, vamos registrar que das Professoras entrevistadas, a Professora Amanda é a única cujo/a pai e mãe têm nível superior completo, e são professores, conforme nosso quadro no Apêndice D. A primeira fala dela, quando perguntada sobre o que vinha à sua memória de mais significativo da sua infância, foi esta:

> *Professora Amanda:*
>
> *Eu fui uma criança muito feliz, muito, muito, muito feliz, muito travessa, muito ... muito criança mesmo. Subia em árvore, subia em cima de casa, brincava na pracinha até tarde, chegava em casa e tomava a maior surra, prometia para mãe que nunca mais ia fazer aquilo e no outro dia fazia a mesma coisa.*

> *Adorava jogar bets na rua, com os moleques, mas teve um grande contratempo na minha infância que foi meu pai, ele nos abandonou muito cedo, desde criança eu não tenho lembrança do que é um pai dentro de casa, ele saiu muito cedo de casa, mas fui uma criança muito feliz, tive uma mãe muito abençoada, graças a Deus.*

Percebemos o depoimento da Professora iniciado cheio de contentamento, de alegria, de travessuras, que mesmo diante dos castigos da mãe se repetiam diariamente. Chama-nos atenção a frase: *muito criança mesmo.* E esta vai se pronunciar em outros tantos depoimentos, e veremos que ela tem motivos e propósitos importantes. Depois dos momentos de lembranças felizes vem a lembrança do abandono do pai, que deixou a mãe e as três filhas muito cedo, segundo a Professora Amanda. Mas ela termina exaltando novamente a felicidade por ter mãe tão: *abençoada.*

Vamos continuar ouvindo a sua voz acerca das manifestações de curiosidades pelo corpo, das diferenças de meninas e meninos e sobre sexualidade.

> *Professora Amanda:*
>
> *Não! ... muito pouco. Porque a gente ... a gente se permitia ser criança mesmo, e eu principalmente, eu me permitia ser criança mesmo, eu não queria crescer, ... eu não queria, tanto é ... que os meus primeiros pelinhos que apareceram eu arrancava, eu arrancava tudo, porque, porque eu não queria crescer, eu tentava apertar meu peito, porque eu não queria crescer, eu não queria "se" tornar mulher, eu não queria e até então eu falava de vocês três eu não vou ... eu não vou ser ... eu não vou ter esposo, eu não vou ter parceiro, nada, porque, porque eu não queria crescer, eu não queria deixar a minha infância, minha infância era muito gostosa, então eu não queria.*

A Professora alega que sua negação a crescer, a não querer se casar, se deve ao fato da maravilhosa infância que ela viveu. E novamente repete: *a gente se permitia ser criança mesmo, e eu principalmente, eu me permitia ser criança mesmo, eu não queria crescer.* Como a Professora havia dito que brincava: *com os moleques,* nós insistimos no assunto perguntando com relação a limitações, sobre como a mãe tratava a respeito do contato com os meninos ou como ser menina, se havia diferenças.

> *Professora Amanda*
>
> *Eu aprendi da minha mãe, sempre ... a figura masculina como a figura mau, minha mãe sempre transmitiu pra gente que o homem era mau, que o homem era isso, que o homem era aquilo. E ... Ah sei lá, eu acho que isso pra mim foi bom, até certo ponto, porque ... eu fui crescendo e eu fui separando o que é mau e o que é bom e fui medindo, tendo as minhas ... criando os meus conceitos, mas eu fui aprendendo o que é certo e o que é errado, balanceando o que eles me transmitiram, o que ela me transmitiu*

E, ainda, quando perguntada se em casa, com sua mãe, conversava, tinha diálogo ou eram ditas coisas sobre sexualidade, ela assim falou:

> *Professora Amanda:*
>
> *Não, nós conversávamos, nós sempre fomos bem amigas, mas sempre a minha mãe transmitia esse ... esse significado pra gente: não, vocês não podem se aproximar de homens por causa disso e disso e disso. Porque, por causa das frustrações que ela tinha, por meu pai ter nos abandonado, eu acho que foi essa a ... a grande causa desse sentimento tão negativo que ela quis transmitir pra gente. Mas ela sempre falava dos males que poderiam acontecer com a gente no caso desse contato. Mas, os moleques que eu me referi aquela hora, eram crianças como a gente, e não só meninos, como meninas também e a gente brincava de casinha, tinha a figura masculina, mas a figura feminina também.*

Percebemos a história contada pela Professora Amanda carregada de proibições, de repressões, de negação, de medos e de mecanismos que ela criou para sair de uma prescrição que a mãe impôs a ela e às irmãs a partir de uma vivência que era sua. Seu casamento não deu certo, o marido a abandonou e a sua conduta foi, então, fazer de tudo para preservar as filhas daquele "mal", pois os homens são "maus". Conforme escreve Louro (1999, p. 26), "[...] através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle".

A Professora vive emaranhada nessa vivência dolorosa da mãe e dela também com certeza, fato que fica evidente em outra fala sua, quando diz: *e talvez essa carência toda que eu tenha seja da figura masculina.* E, ainda, sua necessidade de repetir para mim, e para ela provavelmente, que a sexualidade infantil não existe, é criança, só criança, criança mesmo. E para se acertar com a entrevistadora e não deixar qualquer dúvida, julgamento ou constrangimento, quando perguntada no final se tinha mais alguma lembrança da infância, sobre a questão de sua educação como menina e sobre sexualidade que por ventura não tinha sido perguntado, que se recordava e gostaria de deixar registrado? Ela respondeu assim:

> *Professora Amanda:*
>
> *O que eu me recordo, que eu acho que vale a pena é assim oh: nós somos até então nós éramos três meninas filhas do meu pai, a minha mãe tem outra filha. E, das três, eu fui a única que consegui separar essa ideia de tipo assim eu construir o que eu acho certo, a ideia que eu acho certo. As minhas duas irmãs, tanto a anterior a mim e quanto a posterior, são separadas igual a minha mãe. Porque, porque elas não ... eu acho que é todo aquele rancor, toda aquela mágoa que a minha mãe transmitiu pra elas, elas não conseguiram separar, tanto é que elas não foram felizes no casamento, porque, porque cresceu dentro delas aquele ... aquele mal enraizado. E eu, graças a Deus, eu consegui separar. A vida não é um mar de rosas, mas a gente tem que ajudar.*

O relato da professora nos remete a discussão da questão da educação que envolve as meninas em um enredo de discursos que estabelece condutas, aponta trajetórias e acaba causar na vida das mulheres situações, vivências e significados os quais, ou você não se desvencilha deles, ou apela-se para uma ajuda "divina", "sobrenatural". Schiwengber (2008, p. 83), nos faz refletir a história da Professora Amanda, quando pontua:

> É importante lembrarmos que avançamos significativamente em comparação aos corpos vividos por aquelas que viveram antes de nós e/ou que nos deram a vida, corpos concebidos como 'potes de pecado', que um dia estiveram presos em outras redes de interdições e enredados em outras práticas de subordinação.

Nessa perspectiva, perguntamos: até que ponto e em quais lugares estas mudanças são mais perceptíveis, pois mesmo com todas as transformações advindas dos movimentos de mulheres e feminino, às vezes nos parece muito difícil desvencilhar dos modelos vividos e projetados para nós por avós, mães, professoras.

2.1.2 Modos de comportamento para meninas...

> *Os indivíduos aprendem desde muito cedo - eu diria que hoje desde o útero - a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer. (Meyer)*

Sobre os comportamentos ensinados e esperados para as meninas, temos os depoimentos a seguir, que nos contam de lembranças das diferentes formas de exigi-los de meninas e meninos. Sejam nas roupas, nas brincadeiras, nas posturas. Nossas Professoras falam de como eram presas, vigiadas, educadas para casar, cuidar da casa e, também, serem certinhas, bonitinhas: *o bibelôzinho*...

> *Professora Gabriela:*
>
> *Eu lembro. Sabe o que me vem: quando eu usava saia, ia para a escola de sanhinha, de vestidinho, era assim sempre com um chortinho por baixo, para não aparecer nada. Então era sempre assim, sentada certinho. Não era aquela coisa solta.*
>
> *Professora Clara:*

> *Então ... sempre foi assim, cuidada pra cuidar da casa, pra brincar de casinha, pra você aprender a cuidar quando você tiver sua casa, ela (a* mãe*) sempre falava assim: "Quando você tiver sua casa, seus filhos, seu marido, você vai ter que ser assim ... colocar uma roupinha, tem que aprender a sentar direitinho, não ficar com a perna aberta, não pode sentar igual os moleques, você senta igual os meninos!". Então foi assim, esse cuidado era nesse sentido, de que eu não me masculinizasse... por estar ali sempre rodeada de meninos. Eu tinha que ser o bibelôzinho da casa, ... tentar ser feminina..*

Nos dois depoimentos ficam evidenciadas broncas, exigências, diferenças de tratamentos em relação aos meninos e ensinamentos bem direcionados para que as meninas sejam preservadas de uma possível masculinidade e que não tenham o corpo exposto. Percebe-se uma educação disciplinadora, na qual elas precisam ser preparadas para assumir os lugares que as aguardam no futuro, ou seja, boas esposas, boas mães, boas donas de casa.

Tal educação nos remete a discussão sobre a possibilidade da "desconstrução das lógicas", pois não existem lugares fixos, naturais, existem sim uma construção e um aprendizado desses lugares para cada gênero. Nessa direção:

> A desconstrução sugere que se procurem os processos e as condições que estabeleceram os termos de polaridade e a hierarquia nela implícita. Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades, demonstrando não apenas a ideia de que cada um dos polos (masculino e feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas. A desconstrução dos polos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão e nos aproxima das formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância (Finco, 2003, p. 99).

Como podemos perceber, fica evidente nos depoimentos das nossas colaboradoras o aprendizado o qual elas foram submetidas. E, vale salientarmos a última frase do escrito acima, chamando atenção para a fala da Professora Natália sobre os comportamentos e exigências nas brincadeiras.

> *Professora Natália:*
>
> *Brincávamos todos juntos, sempre um adulto olhando, sempre cuidando, sempre cheios de cuidados, ficava sempre observando. Sempre éramos orientados a nós brincarmos separados ... Tinha naquela época... A tia ... a tia sempre falava: os meninos vão brincar pra lá, meninas pra cá. Mas a gente sempre queria brincar junto, não tinha aquele cuidado, você é menina, menina não vai brincar de carrinho, você é menino, menino não pode brincar de boneca. Não tinha esse, esse cuidado.*

De acordo com a Professora tinha sempre o adulto vigiando, cuidando, separando, mas eles/elas: *não tinha esse, esse cuidado.* Ela afirma, confirmando a nossa referência acima, que para as crianças valia estarem juntos, brincando, E assim fala: *mas a gente sempre queria brincar junto, não tinha aquele cuidado, você é menina, menina não vai brincar de carrinho, você é menino, menino não pode brincar de boneca.* Portanto, meninas e meninos não possuem, ao nascer, não faz parte da "essência humana" o sexismo. A forma como tal conceito/preconceito é difundido na cultura é construída e as crianças vão aprendendo tal oposição e hierarquia dos sexos ao longo do tempo.

Abaixo temos outros depoimentos de Professoras quando foram perguntadas sobre brincadeiras diferentes para meninos e meninas, de brincadeiras proibidas. É importante pontuarmos, primeiramente, que logo se apressavam em dizer ou que não se lembravam de nada ou que eram brincadeiras inocentes, brincadeira de criança mesmo. Ninguém sequer fez menção à "brincadeira de médico", "de casinha", "de papai e mamãe". Era sempre como disse a Professora Mariana: *É ... mas brincava normal também, com alguns meninos, algumas meninas, brincadeira normal de criança e não me lembro também de nada assim ...*

> *Professora Amanda:*
>
> *Existia bastante, mas como eu falei era todo dia uma surra, todo dia uma chamada e no outro dia era a mesma coisa. Porque, ela (*a mãe*) trabalhava o dia inteiro, ela também era professora, mas tinha que também ter o tempo dela de serviço, afinal de contas ela dava o sustento para a família.*
>
> *Professora Gabriela:*
>
> *Era assim, meninos de um lado, meninas do outro. Tinham uns momentos assim de roda, de pega-pega, que era tudo junto. Mas assim, tinham brincadeiras que eram específicas deles, assim de jogar bola. Isso nós não podíamos saber!!! Nem tinha, naquele tempo, meninas que jogavam bola, eu não me lembro de nenhuma na vizinhança. Então, tinham coisas assim que podia fazer tudo junto. Tipo assim, assistir o "Sítio do Pica-pau Amarelo" podíamos assistir todos junto. Mas, brincar de boneca era só as meninas. Bola era só os garotos.*
>
> *Professora Mariana:*
>
> *E eu ... assim... com referência a brincadeira o que era proibido, que a minha mãe não deixava e que eu ficava muito brava, era porque quando eu brincava com meus irmãos a brincadeira de ... de lama, dia de chuva assim, a gente não podia tomar banho juntos, só entrava os meninos no banheiro e eles fechavam a porta e eu tinha que ficar esperando eles tomarem banho e só ficava escutando as brincadeiras. ...E, também, não entendia, mas nunca teve assim, nunca foi uma coisa assim, nem que me chamasse a atenção, nem que meus pais tivessem dito alguma coisa, nada, nada, nada, nada.*

Fica evidenciada nos depoimentos das Professoras uma educação na qual, meninas e meninos, têm determinadas as brincadeiras que são próprias para cada um. A Professora Amanda teimava, brincava com os moleques na rua, apanhava, mas conta que repetia a façanha, pontuando que até entende a mãe, não pela proibição da brincadeira com os meninos, mas porque se solidariza com ela que afinal era a responsável pelo cuidado, pela educação e o sustento de todas.

No depoimento da Professora Gabriela chama atenção quando ela fala do futebol. Ela diz: *isso nós não podíamos saber!!!* Percebe-se pela entonação que ela deu à frase, como era proibido para as meninas o referido jogo e ela ainda se refere à lembrança de nenhuma menina da vizinhança jogando bola. E, nessa direção, podemos salientar que mudanças já podem ser vistas hoje em relação a esta situação relatada pela Professora, pois mesmo enfrentando grandes dificuldades e passando ao longe dos famosos e ricos jogadores que temos as mulheres já estão sendo vistas nos gramados.

Em relação à Professora Mariana, pela primeira vez nós a vemos: *muito brava*. Brincava com os irmãos, se lambuzava toda, mas na hora de ficarem todos/as pelados/as, no banho, a interdição era feita. Os meninos tinham o privilégio de tomar o banho primeiramente e ela ficava na porta ouvindo a algazarra, esperando e sem entender o porquê daquela separação, pois os pais não explicavam nada, pois simplesmente mandavam e esperavam ser obedecidos. E a Professora Mariana, mesmo assim, continua afirmando, negando, pois segundo ela não tinha nada: *nem que me chamasse a atenção.*

2.1.3 Atividades domésticas para meninas...

Como, e em que circunstâncias e condições o trabalho doméstico passou a ser definido e vivido, em nossa cultura como trabalho de mulher?(Meyer)

Quando preparamos nosso roteiro para a realização das entrevistas acreditamos interessante colocar o questionamento sobre as atividades domésticas para as meninas, intentando investigar como estas Professoras lembram da sua infância acerca das "obrigações" ditas femininas que a nosso ver continuam, utilizando Elias (1994, p. 179), "um problema agudo" nas relações entre mulheres e homens. Acreditamos que estas construções ardilosas veem de longa data e são, principalmente, perpetuadas por mulheres, as mães, que continuam educando diferentemente meninas e meninos desde a mais tenra idade. Então, vamos ouvir as vozes das nossas colaboradoras quanto ao tema.

Professora Gabriela:

Olha, eu lembro que eu ficava assim muito chateada, porque os meninos não faziam nada dos serviços domésticos. Depois de adultos, quando casavam, eles faziam com as esposas. Mas quando crianças, eles não nos ajudavam a lavar louça, nem a secar o banheiro, nada, nada, nada, só as meninas que faziam este tipo de serviço. E eles eram bastante assim autoritários com a gente. E o serviço que eles faziam era assim, quando o meu pai saia no caminhão, porque ele tinha uma empresa, eles iam juntos. Mas em casa não, eles só chegavam para comer, assistir televisão. Eles tinham vida boa, melhor que todas nós.

Professora Natália:

Sim, mais ou menos naquela época as meninas tinham que ajudar em casa, mesmo lavar louça, varrer a casa, varrer quintal, depois que terminava todo o trabalho que poderia brincar. Mas enquanto isso, os meninos estavam no quintal brincando, todos à vontade brincando, a gente nunca tinha aquele cuidado, os meninos também têm que ajudar. Então tinha aquela separação: meninas têm que ajudar em casa, depois que vocês vão brincar.

Professora Amanda:

Com certeza, nós sempre ajudamos bastante a minha mãe, sempre mesmo. E tínhamos as obrigações, brincávamos muito, vocês arrumam bastante bagunça, mas antes da bagunça, antes da festa e da ferra, são as obrigações mesmo.

Percebemos nas lembranças relatadas pelas Professoras, diferenças, bem determinadas, para meninas e meninos, tanto no que diz respeito às brincadeiras, o que um podia e o outro não, situação que evidenciamos na seção anterior, como em relação às ditas "obrigações com as tarefas de casa" que só eram cobradas das meninas. Nessa direção, ao nos aproximarmos das discussões que veem sendo produzidas por diversos estudiosos da temática, vale registrar como as diferenças vão sendo construídas ao longo da vida de meninas e meninos. Como as expectativas que antecedem ao nascimento já começam a demarcar os lugares e os fazeres de um e de outro. Das meninas é esperado que sejam meigas, frágeis, passivas. Em contrapartida é cobrada a força, a coragem e a agressividade do menino.

É imprescindível ponderar, que não queremos concluir com essas reflexões, como bem pontua Auad (2006, p. 23) que "os homens sempre dominam e as mulheres sempre são dominadas". O que precisa ser evidenciado que ser menina/ser menino, ser mulher/ser homem não é algo pronto, dado, e que devemos estar atentos/as sobre nossas ações cotidianas, que inconscientente, às vezes, repetem padrões e modelos por nós vividos/aprendidos/internalizados.

Sobre as divisões das atividades, percebemos pelos depoimentos um sentimento ruim, de indignação por tratamentos tão diferenciados e até de mando por parte dos irmãos. A Professora Gabriela fala: *eles tinham vida boa, melhor que todas nós.* Quando os irmãos iam "trabalhar", o serviço era sair no caminhão com o pai, caminhão no qual ela lembra em outro momento da entrevista que não podia nem chegar perto e, muito menos fingir que brincava, pois mulheres não dirigiam caminhão naquela época. Aos irmãos eram dados "privilégios" de só almoçar e depois descansar assistindo a televisão, enquanto as meninas estavam limpando, lavando, cuidando de afazeres domésticos. E elas somente podiam brincar depois que terminassem as tarefas, mas enquanto isto os meninos já estavam aproveitando, pois tinham o tempo todo livre para brincar.

A seguir vamos analisar e refletir sobre os depoimentos relativos às experiências das nossas colaboradoras com a escola, a igreja, os amigos, os vizinhos.

2.2 Educação de meninas na minha infância: o espaço público...

A rua vive: a rua sofre, a rua goza,
E é por isso que eu creio inabalavelmente,
Que a rua deve ter uma alma misteriosa (Guilherme de Almeida)

Das nossas infâncias, quase sempre trazemos boas recordações de amigos, vizinhos, da escola, da igreja, que ampliaram nossas convivências, alargaram conhecimentos, preencheram dias inteiros felizes com os chamados "folguedos infantis". Nossas colaboradoras ao falar do passado nos contam de uma relação de vida vivida também em um contexto social.

Em relação à sexualidade e os ensinamentos acerca de gênero, sabemos que a influência social também é preponderante. Meninas e meninos irão construir atitudes positivas ou sexistas, de exclusão, homofóbicas, discriminatórias, preconceituosas nas suas relações fora de casa, pois ao saírem do contato mais estreito com a família, cada vez mais estarão expostos aos ensinamentos das diversas instâncias, que são importantes no processo constitutivo dos sujeitos.

Nessa perspectiva, abordamos com nossas Professoras sobre suas experiências na escola, na igreja e na vizinhança, que passamos a partir de agora a relatar.

2.2.1 Minha escola de infância...

A escola pretendia desviar nosso interesse para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre a sexualidade. (Louro)

Já apontamos que historicamente a escola surgiu com uma instituição que poderia salvar a criança das más influências da sociedade, pois tida como possuidora de moral inquestionável, nela os pequenos estariam definitivamente protegidos. Sabemos que tal pressuposto não se confirmou, pois a escola mostrou-se vulnerável às investidas do mundo ao seu redor e, em relação à nossa temática, provavelmente o "perigo" talvez esteja bem dentro dela.

Louro (2001, p. 26) pontua que a escola preconiza para ela mesma que "é preciso manter a 'inocência' e a 'pureza' das crianças [...] ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis [...] sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais". A partir dessa perspectiva que autora aponta, vamos ouvir a voz das nossas colaboradoras:

Professora Mariana:

Vamos ver ... agora na escola ... eu fui é ... eu frequentei, comecei a freqüentar a escola com cinco anos, era o prezinho, numa escola pública aqui de Dourados, bem antiga. E ... com referência a sexualidade, ou nome ou alguma coisa, eu lembro de uma vez que nós fomos fazer, todas as turmas, eu era do jardim dois, e fomos do jardim dois, jardim um e o maternal, fomos fazer um ... piquenique num ponto da escola, tinha umas árvores e a gente estava lanchando e uma menininha, porque ela era do maternal, pediu pra fazer xixi e a professora levou ela e eu estava próxima e escutei a professora falar assim: "veste a calcinha depressa, esconde a pombinha, que o fulano vem vindo".Era um outro menininho que vinha perto ... e é assim, pombinha ... Então, o que eu me lembro de ... de sexualidade, de nomes, é isso.

Professora Gabriela:

Olha, tinha professora que fazia filas de meninos e meninas. Tinham outras que faziam fila de fracos e fortes. Mas também era aquela coisa muito rígida, tinha que sentar de perna fechada entende, qualquer conversa que você se aproximava com os meninos a professora já falava que você estava com assanhamento, que ia chamar a mãe e o pai.

Professora Natália:

Sim, porque sempre os professores falavam, menina é menina. E tinha o banheiro. Banheiro dos meninos e o banheiro das meninas. Lá na nossa escola também era assim, tinha um banheiro que era dos meninos e o outro das meninas. Menina tem que saber sentar, menina tem que saber se comportar. Em relação a isso, ao comportamento, nós tínhamos ensinamento.

Percebemos pelos depoimentos que as professoras as quais nossas colaboradoras se referiram agiram nas situações expostas evidenciando o escrito de Louro (2001) que

escrevemos acima. A primeira disse para uma: *menininha,* conforme pronunciou a Professora Mariana, esconder "a pombinha". Além de não utilizar o nome correto da genitália da menina a professora manifestou que a criança deveria esconder o corpo porque um colega, um menino estava chegando e poderia ver a menina fazendo xixi. A outra professora ameaçou chamar os pais se a menina Gabriela continuasse com assanhamentos. Conversar, se aproximar, brincar com os meninos podiam custar muito às meninas.

Nessa perspectiva, Felipe e Guizzo (2008, p. 34) discutem o seguinte:

> ao invés de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração entre crianças dos dois sexos, acabam por rivalizá-las ainda mais. [...] Comportamentos considerados transgressores do padrão estabelecido passam a ser vistos (não só pelas professoras, como também pela equipe pedagógica em geral e pelas famílias) como um problema que precisa ser, o quanto antes, 'resolvido'.

Neste sentido não tem como não comentar, das famosas filas e outras divisões entre meninas e meninos que continuam presentes no cotidiano, não só da Educação Infantil, mas normalmente avançam por outras etapas da educação, causando constrangimentos, impondo normas e regras sem sentido e/ou explicações plausíveis.

Percebemos que a escola, que deveria ser o espaço se reflexão, de discussão, de debate, de problematização das questões de gênero e sexualidade, parece continuar propondo um "acordo do silêncio".

2.2.2 Minhas experiências na igreja...

Todas as Professoras ao preencherem a Ficha de Dados registraram uma formação religiosa. Ao realizar a entrevista, a partir destes dados foi perguntado a elas sobre os ensinamentos recebidos na infância nestes espaços acerca da educação de meninas e meninos e sexualidade. Todas disseram ter freqüentado a Igreja Católica, a maioria fez catequese, mas ao serem perguntadas acerca da temática as respostas se repetiram, conforme pode ser verificado a seguir:

> *Professora Gabriela:*
>
> *Não era conversado. Era uma coisa bem, quando eu fiz catequese, cada um na sua. Não tinha esse tipo de assunto.*
>
> *Professora Clara:*

> *Ai ... na igreja acho que não, eu fiz catequese, tudo ... Eu acho que não, a gente tinha um grupinho bom, todo mundo se relacionava bem, ali acho que não tinha isso não.*

> *Professora Mariana:*
> *Não, ... freqüentar eu freqüentava missa, ... não era freqüentadora assídua. Eu sou católica não praticante, até hoje. E, ... não fiz catequese, e não tinha nenhum ensinamento quanto a isso, quanto a comportamento, nada, nada, nada, parece que era uma coisa assim que não existia, na minha infância, pelo menos, foi assim.*

> *Professora Natália:*

> *Não ... Fui criada na Igreja Católica, todos seguiam. Igreja Católica. Mas não tinha esse cuidado assim não.*

> *Professora Amanda:*

> *Eu fiz catequese, fiz primeira comunhão, não fiz crisma. Comecei a trabalhar com quatorze anos e ... a vida da gente muda toda. Mas eu sim, mas quanto a sexualidade, na catequese eu acredito que não também, não.*

A nossa investida em tratar dos assuntos: "profano" e "sagrado", conforme ficou evidenciado pelas respostas acima, foi extremamente frustrante. Podemos dizer que especificamente acerca da sexualidade, normalmente é bastante complexa essa relação e bem marcante a presença das interdições na formação religiosa de diferentes tendências.

Percebemos que as Professoras preferiam optar pelo silenciamento, pela negação, simplesmente falando que haviam feito catequese e não se lembravam de mais nada. Tais posturas nos apontam para construções nos quais desejos, sentimentos, emoções foram negados. Sexo e sexualidade, quando muito são aceitos quando relacionados ao casamento e à maternidade.

2.2.3 Minhas experiências na vizinhança...

> *Desde que nascem, e ao longo de toda a sua vida, as pessoas gostam de estar juntas. Quando os meninos e meninas já são um pouco maiores, começam a se interessar por outras pessoas, além dos familiares. (Lopes)*

Ao iniciarmos nossa seção sobre os relacionamentos com o espaço público, evidenciamos alegrias, brincadeiras e possíveis "recordações felizes". Mas os depoimentos que temos passam bem distante disto. Vamos a eles.

> *Professora Gabriela:*
>
> *E quando eu ainda era criança, um garoto da vizinha veio e falou pra mim assim: sabe como os nenéns nascem. A mãe fica em cima do pai, na cama, pelado os dois. Eu tive uma crise de choro e falei: minha mãe não faz este tipo de coisa e contei para minha mãe e chorei muito.*
>
> *Professora Clara:*
>
> *Eu via assim nas pessoas, às vezes eu via muita maldade na sociedade. Porque ... quando eu, ... peguei assim uma idade de 10 a 13 anos, eu comecei a fazer as minhas amiguinhas. Mesmo sendo uma ou duas, então quando você não tem nem uma amiguinha, e você encontra essa amiga você quer ficar grudada o dia inteiro. E quando fazia de tudo, ia para a escola, quando voltava ficava lá no portão com a amiguinha, e ... às vezes as pessoas "maldavam" isso. "Ah, você anda de mão dada com a sua coleguinha, você vai virar sapatona, não sei o que, cuidado". E até algumas vizinhas começaram a falar para a minha mãe, não, não deixa muito, muito perto assim não, e a minha mãe começou a podar as minhas amizades com as meninas e começou a dizer: "Não, você já está uma mocinha de 13 anos, você tem que começar a pensar em namorar, ... em fazer enxoval, não ficar ... de braço dado com as meninas pra lá e pra cá o tempo todo".. E nessa idade eu ainda não pensava nisso, eu queria brincar de amarelinha no meio da rua.*

Nos relatos da Professora Clara, quando perguntada sobre as suas relações, brincadeiras, contatos com amigos, colegas, vizinhos, surgem estas lembranças que ela denominou de maldade da sociedade. A Professora, filha única, criada no meio dos irmãos, sempre muito vigiada, muito cuidada, como conta em outro momento, nos diz que ter amiguinhas era muito significativo para ela. Mas ficou evidenciado na sua voz que as amizades do fim da infância e início da adolescência, se tornaram motivo de preocupações e recomendações por parte da vizinhança. Louro (2001, p. 17) salienta que:

> A heterossexualidade é concebida como 'natural' e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são construídas como antinaturais, peculiares e anormais.

Nessa direção, vale discutirmos a idéia pré-concebida de que a heterossexualidade é reconhecida como "natural", "normal", "universal". Nesse sentido, qualquer pessoa que se afaste dessa "natureza" é considerada anormal e, portanto, no dizer de Louro (2001, p. 17) "é curioso observar [...] o quanto esta inclinação é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento".

Em relação ao depoimento da Professora Gabriela, podemos dizer que ficou evidenciado como os silêncios, as negações, as esquivas, os não esclarecimentos acerca das suas curiosidades e interesses sobre a temática da sexualidade na relação com a família deixaram marcas, causando naquela menina perplexidade e assombro diante das informações trazidas pelo amiguinho da vizinhança.

Com estas ponderações encerramos nossos "Lugares de lembrar", com a sensação que talvez não tenhamos chegado nem próximos dos "caçadores". Mas, pelo menos não poderemos ser acusadas de que nada fizemos. Mas fica registrado que "o lugar do segredo", com certeza, merece "outras visitas".

Vamos então às nossas considerações finais.

Em Busca de Outros Tempos e Lugares: Considerações Finais

No começo desta história...

Iniciei a escrita da nossa dissertação, relatando de "dois tempos". O primeiro, um lugar feito de coisas lembradas e esquecidas, que mesmo distantes atravessam o lugar de agora, no qual uma mulher comum tem um sonho: poder fazer com paixão o que gosta, crendo em um tempo possível para lutar junto por um mundo melhor.

Ao passar pelo caminho encontramos-nos, eu e minha orientadora, e aceitamos o desafio de fazer as primeiras aproximações ao "lugar do segredo", como mulheres, professoras, ela mãe, eu maternal, ela pesquisadora, eu começando a engatinhar.

Como relatamos, nossas jornadas de projetos de extensão, com professoras que trabalham junto às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos na rede pública do município de Dourados, nos desafiaram à medida que surgiram silêncios, esquivas, defensivas quando tratamos as temáticas de gênero e sexualidade e suas relações com a infância e a Educação Infantil. Tais professoras, muitas delas formadas em Pedagogia e egressas da Universidade a qual somos ligadas, demonstravam não saber e/ou não querer-saber e/ou não poder-saber sobre o assunto.

Nessa perspectiva, nosso estudo investigou como professoras da Educação Infantil vivenciaram/construíram concepções de gênero e sexualidade nas diversas relações interpessoais, nos espaços privado e público, quer sejam, família, amigos, vizinhos, escola, igreja. Como as professoras foram educadas e cuidadas para corresponder aos comportamentos "ditos" de meninas, conforme padrões sociais e históricos dominantes e impostos.

O argumento por nós adotado é que a infância é uma construção histórica, cultural, social e fase significativa da vida humana. Portanto, ela não é universal, não existe no singular, e que são diferentes as formas de ser criança no interior de diversas culturas, sociedades e épocas. É um período de formação de conceitos e concepções que poderão influenciar na forma como se estabelecerão as relações, posteriormente, na vida adulta. E, nessa perspectiva, as interações sociais vividas no dia-a-dia com adultos podem orientar formar e conformar o sujeito infantil. Que ele não inventa o mundo, o internaliza, se apropriando de regras, valores, normas e ações concernentes ao contexto no qual está inserida. Mas também questionam regras e valores e as transformam, significam e ressignificam.

Então, para desenvolver nossa pesquisa utilizamos como fontes privilegiadas as memórias de infância de cinco professoras, nascidas em Dourados, estado de Mato Grosso do Sul e que cresceram, se relacionaram, construíram, desconstruíram e reconstruíram suas vidas na cidade. Também são formadas em Pedagogia e trabalham com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, nos Centros de Educação Infantil Municipal e Centros de Educação Infantil da cidade, as instituições públicas desta etapa da educação do município.

A metodologia partiu da pesquisa bibliográfica e se baseou em autores que discutem a infância, conceitos e concepções que se modificaram e se modificam ao longo dos tempos e nas diversas sociedades e culturas; a Educação Infantil que também nos últimos anos vem se transformando para atender as novas demandas da contemporaneidade, além de buscar trabalhar com os mais modernos conceitos de infância e criança. E, ainda, as relações com as temáticas de gênero e sexualidade, cujos estudos, apesar de recentes e em pequeno número, têm se mostrado consistentes e imprescindíveis para que novos posicionamentos efetivamente aconteçam não só no âmbito da Educação Infantil, mas de todas as instâncias que educam.

Para nós fazer-se menina/mulher está ancorado em uma visão diferente daquela propalada "essência feminina", de que tudo já vem "dado" e é "natural" que a menina seja meiga, educada, sensível, cordata, pois, o futuro já reserva, à futura mulher, o lugar de mãe, esposa, dona de casa. Portanto, o lugar social, o espaço no qual vivemos nossas experiências, formamos nossos conceitos/preconceitos, construímos/desconstruímos concepções, é imprescindível para apreender nossa existência. Com certeza, diferente daquela vivida em tempos, lugares, comunidades diferentes e com linguagens diferentes.

E, também, entendemos que maneiras de aprender/educar acerca de gênero e sexualidade são históricas e cremos que tais temáticas podem hoje fazer parte e serem entendidas e vividas diferentemente, em universos distintos.

Acreditamos na tarefa do/a pesquisador/a como aquela que precisa estar mais voltada para o processo do que para o seu produto. E, para tanto, faz-se necessário ir à origem da questão procurando reconstruir a história a partir de seu começo, na sua gênese, compreender seu desenvolvimento. Buscamos, por consequência, dar ao nosso estudo não a precisão do conhecimento, instaurar "verdades", prescrever formas corretas, exatas e adequadas. A tentativa foi de penetrar e participar, investigadoras e investigadas em/de um momento impar de possíveis aprendizagens, transformações, ressignificações.

Tendo ouvido, transcrito e analisado as memórias das professoras da Educação Infantil, cremos que pudemos começar a entender não somente como estas se formam, se

amoldam, pensam e desenvolvem-se pessoal e profissionalmente, bem como conhecer um pouco o contexto em que moram, são esposas, criam seus filhos, trabalham, e, a partir daí enxergar, de um outro ângulo, o ambiente educacional.

As vozes nos contaram, a partir do momento em que foram solicitadas a lembrar das suas infâncias, quando eram crianças em Dourados quase rural, foram depoimentos ditos por Professoras que, na sua maioria, trabalham os dois turnos do dia com crianças, são mães, esposas, que vivenciaram/construíram nas suas relações interpessoais nos espaços público e privado, o silêncio, a repressão, a negação, a ausência de diálogo sobre as temáticas por nós investigada.

Relaram, com dificuldades e muitos silêncios, que sexualidade era tabu, não podiam comentar, perguntas não recebiam respostas e sim, ameaças de surras, xingamentos, reprimendas. Determinadas palavras não podiam sequer ser pronunciadas, e os aprendizado eram proibidos até quando estes, por ventura, viessem por outros meios, outras pessoas ou pudessem ser adquiridos em outras instâncias. Nossas depoentes contaram histórias de dificuldades e sofrimentos.

Nas memórias de infância das professoras da Educação Infantil, os aprendizados adquiridos nas relações com família, escola, igreja, primos, amigos, vizinhos, enfim, na sociedade em geral aparece permeado de dúvidas, medos, constrangimentos, vergonha. A percepção que ficou mais evidenciada foi de uma relação muito próxima e cotidiana com as mães e que a educação e o cuidado das/os filhas/os ficava a cargo destas e estas repassaram seus conceitos/preconceitos às/aos filhas/os.

Foram recorrentes nos depoimentos das Professoras expressões como isso, disso, estes assuntos, essas questões, para responder as várias interrogações por nós efetuadas, pois estas demonstravam evitar até a pronuncia das palavras sexo, sexualidade. Elas além de manifestarem constrangimentos e dificuldades pessoais na utilização das palavras para se referirem ao assunto em pauta, nos apontaram que têm desconhecimento acerca dos conceitos gênero e sexualidade.

Quanto às falas relativas à maneira como foram educadas/os e cuidadas/os meninas e meninos, pronunciou-se que para elas foram negadas as possibilidades de aprendizados diferenciados, situações que, às vezes, as levaram as burlar as normas e aprender escondido. Elas se recordaram de meninas presas, que não podiam ir longe de casa, as quais foram negadas viver nos folguedos infantis as aventuras que os meninos vivenciavam, pois eles podiam sair e correr livres e felizes.

Além do que se mostraram muito ressentidas com as diferenças em relação às obrigações com as tarefas da casa. Antes de brincarem, sempre vigiadas, cuidadas, podadas e bem instruídas para não se excederem, ainda tinham que realizar os serviços domésticos, dos quais os meninos eram totalmente liberados. Portanto, percebemos que as assertivas das diferenças dos gêneros, das desigualdades de oportunidades, dos lugares previstos para meninas/meninos, mulheres/homens fizeram parte da infância das nossas colaboradoras.

Também tivemos depoimentos de vivências nas quais tornou prescrição evitar a aproximar-se dos homens, pois estes eram figuras do mal. Uma repressão e um disciplinamento que causou, a nosso ver, mecanismos de censura, de negação e controle graves nas vidas destas mulheres.

Outra situação que nos inquietou foi a permanência, poderíamos dizer incondicional, de preocupações e recomendações das várias instâncias para que nossas Professoras se cuidassem, se referindo ao receio de um "possível desvio" que poderia ser causado na "feminilidade" se elas não só realizassem brincadeiras ditas "masculinas", como também participassem de jogos e brincadeiras "agressivas". A ideia recorrente é de que elas poderiam se masculinizar e/ou ficarem muito parecidas com os meninos. Evidenciou-se, portanto, que as professoras foram cuidadas e educadas para viver uma feminilidade exigida como a legítima, assim como uma única forma considerada normal e sadia de sexualidade, que seria a heterossexualidade.

Enfim, pronunciou-se para nós que muitos esforços continuam sendo necessários na empreitada e na luta pelo espaço de pensar, de expressar e de conviver com as diferenças. E que múltiplos estudos, discussões e pesquisas precisam ser realizados. É possível inferirmos que ainda estamos muito aquém de um trabalho que traga tais discussões ao cotidiano das crianças da Educação Infantil, se levamos em consideração esta nossa investigação.

Em contrapartida, existe uma disponibilidade e, já vem sendo construída no interior das pesquisas, uma reflexão sobre gênero e sexualidade que almeja contribuir, de forma significativa, para as mudanças conceituais e teóricas e, principalmente, que isto se reflita nas práticas pedagógicas no interior das instituições educativas. Refletimos, ainda, que cremos que desde muito cedo, a sexualidade tem seus contornos entrelaçados às relações de gênero. E os espaços de Educação Infantil podem configurar-se como fóruns privilegiados para articularmos o debate destas temáticas com a infância.

Esperamos ter conseguido nosso intento, almejado e registrado no início desta nossa dissertação de termos passado longe "do tom prescritivo" que permanece tão arraigado entre

nós, professoras/es, que discursamos uma educação humanitária e democrática, mas continuamos apegados em posturas retrógradas e atreladas a teorias que por muito falamos que mudaram, mas que ainda não saíram de nós.

E, finalmente, leitores/as, antes de "fecharmos esta janela", gostaria de nos desculparmos pela lentidão às vezes, ou quase sempre, presente na nossa dissertação. Mas eu, conforme contei na introdução, vim das "montanhas", portanto, como boa mineira, herdei o gosto pelas "prosas". Minha orientadora convive diariamente com um mineiro, e poeta. Então, por certo, carregamos (ela, não sem protesto, de ter que acompanhar essa "toda poesia") aquela malemolência dos que ainda acreditam que:

Somos o relato que nós contamos
e que nos contam
um relato inacabado, que não se pode terminar.
Somos o relato que só finaliza com a morte.
A morte é o fim do trajeto,
o final da partida,
para dizê-lo como Samuel Beckett.
Porém, enquanto isso,
vivamos brincando,
narrando...
J.C. Mèlich[47]*)*

[47] Prado, G.do V.T. e Soligo, R. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. Disponível em: http://fe.unicamp.br/ensino/graduação/presf.html.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. et al. *Trabalhando a diferença na Educação Infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADE, F.C. DE. Os discursos sobre o progresso: a imprensa de Dourados e região no início da década do século XX. In: GONÇALVES, C.B. e CAVALCANTE, T.L.V. (Orgs.) Semana de História de Dourados. *Anais da VI Semana de História de Dourados:* história, memória e produção intelectual. Dourados, MS: UFGD: APGH, 2009.

ARAKAKI, S. *Dourados*: memórias e representações de 1964. Dourados, MS: Editora UEMS, 2008.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: L T C Editora. 1981.

AUAD, D. *Educar Meninos e Meninas:* relações de gênero na escola. São Paulo, Contexto, 2006.

BADINTER, E. *Um amor conquistado*: o mito do amor materno. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUDELAIRE, C. *Flores do Mal*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BECCHI, E. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. *Pro-Posições*, Campinas, São Paulo, v. 14, nº 3(42)-setembro/dezembro. 2003.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*: obras escolhidas. v. 1, 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 14ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1 /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.-Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, M.I.E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP(FEU), 1999.

CAMARGO, A.M.F. de e RIBEIRO, C. *Sexualidade(s) e Infância(s)*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP e Editora Moderna, 1999.

CAMPOS, M.M. e ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CHAUÍ, M. *Repressão sexual.* Essa nossa (des)conhecida. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CERIZARA, A.B. *A formação de professores em serviço para a educação infantil*: uma possível contribuição da universidade. Florianópolis: UFSC, 1999.

_____. *Professoras de Educação Infantil*: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, R. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. *Cadernos Pagu.* Campinas, SP, 11, p. 157-200, 1998.

DALL'ALBA, L. *Sexualidade:* narrativas autobiográficas de educadores/as. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2008.

D' ALESSIO, M.M. Intervenções da memória na historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes. In: *Projeto História*. São Paulo. Nº 17. p. 1-495. Educ-FAPESP. 1998.

DEBORTOLI, J.A.O. Múltiplas linguagens. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M.(Orgs) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DOURADOS, Deliberação COMED nº. 028 de 05 de dezembro de 2006. Disponível em: http://2009.dourados.ms.gov.br/Portals/0/diariooficial/diario_1089_2006.14.pdf.p.06. Acesso em: 01/02/08.

DUVIGNAUD, J. Prefácio. In: HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Editora. Revista dos Tribunais, 1990.

ELIAS, N. *O processo civilizador, volume 2:* formação do estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. *O processo civilizador, volume 1:* uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. *Sobre o Tempo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FARIA, A.L.G. DE. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*. nº 26, Campinas, janeiro/junho, 2006. Disponível em: http//www.scielobrasil.com.br. Acesso em: 25/05/09.

FARIAS, D.D. DE. *Dourados é a cidade de todos os povos*. Disponível em: http://www.ufgd.edu.br. Acesso em: 02/04/09.

FELIPE, J. e GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. e SOARES, R.(Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, A.B. DE O. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0.2004.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, nº 3(42)-setembro/dezembro. 2003.

FREITAS, M.T. DE A. Implicações da Teoria Sócio-Histórica para a pesquisa em educação. In: URT, S. DA C. (Org. e Coord.) *Psicologia e Práticas Educacionais*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

FREITAS, S.M. de. *História Oral*: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FREUD, S. *A sexualidade infantil* [1905]. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I:* A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 19ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FURLANI, J. Educação Sexual: Possibilidades didáticas. In: In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história.* Trad. Frederico Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GOUVEA, M.C.S. de. Infância, Sociedade e Cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M.(Orgs) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. A escrita da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M.C.S (Orgs.). *Estudos da Infância :* educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRESSLER, L.A. *Dourados*: 60 anos de emancipação. 1935-1995. Dourados: [sn.], 1995.

_____. *Memória de Dourados:* Ruas, Edifícios e Logradouros Públicos. Prefeitura Municipal de Dourados. Dourados: 1996.

GRESSLER, L.A e SWENSSON, L.J. *Aspectos históricos do povoamento e da colonização de Mato Grosso do Sul*: Destaque especial ao município de Dourados. Dourados: LAG, 1998.

GRESSLER, L.A e VASCONCELOS, L.M. *Mato Grosso do Sul*: Aspectos históricos e geográficos. Dourados: L. Gressler, 2005.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Editora. Revista dos Tribunais, 1990.

HEYWOOD, C. *Uma História da Infância:* da Idade média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. (Org) *Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998.* Fundação Orsa. São Paulo, 2000.

KRAMER, S. *Por entre as pedras.* São Paulo: Ática, 1993.

_____. *A política do Pré-Escolar no Brasil:* A arte do Disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Pesquisando Infância e Educação: Um Encontro com Walter Benjamin. In KRAMER, S. e LEITE, M.I. (Orgs.) *Infância:* Fios e desafios da pesquisa. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2005.

KRAMER, S. e LEITE, M.I. (Orgs.) *Infância:* Fios e desafios da pesquisa. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2005.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e Educação Infantil:* uma abordagem histórica. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN Jr., M e FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FARIA FILHO, L.M. (Org.) *A infância e sua educação*-materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JOBIM e SOUZA, S. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma Contribuição Crítica à Pesquisa da Infância. In KRAMER, S. e LEITE, M.I. (Orgs.) *Infância:* Fios e desafios da pesquisa. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2005.

JOUTARD, P. Desafios da História Oral para o século XXI. In: FERREIRA, M, FERNANDES, T & ALBERTI, V. *História Oral*: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1992.

LE GRAND-SÉBILLE, C. Como se lembrar de um lugar do segredo? In: *Projeto História*. São Paulo. Trad. Denise Bernuzzi de Sant'Anna. Nº 17. p. 1-495. Educ-FAPESP. 1998.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. In: *Educação e Realidade*. v. 20, nº 2, jul./dez., 1995.

_____. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.) *O corpo educado*: pedagogia da sexualidade. Trad. artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Epistemologia feminista e teorização social: desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, M. e SILVESTRIN, C.B. (Orgs.) *Coletânea gênero plural*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação*: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. 29º Encontro da ANPEd, GT 23, Texto Encomendado, 2006. Disponível em: http://www.anped.com.br. Acesso em 07/12/2009.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, nº 2(56), maio/agosto. 2008.

MEIHY, J.C.S.B. Definindo História Oral e Memória. *Cadernos CERU.* nº 5. Série 2. 1994.

_____. *Manual de História Oral*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MERISSE, A. [et al.]. *Lugares da infância*: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MEYER, D.E. e SOARES, R. de F.R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. e SOARES, R.(Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

NERUDA, P. *Presente de um Poeta.* Trad. Thiago de Mello. 2ª ed. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2001.

OLIVEIRA, Z.M.R. de. (Org.) *Educação Infantil:* muitos olhares. 3ª ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Docência em formação:* Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSWORD: *English dictionary for speakers of portuguese* / [translated and edited by John Parker and Monica Stahel]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da História*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. *Projeto*. PUC, São Paulo, nº 14, fev., 1997.

_____.Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: PERELMUTTER, D. e ANTONACCI, M.A.(Orgs.) *Ética e História Oral*. Projeto História. Educ-Editora da PUC-SP. São Paulo, (15), abril, 1997.

PRADO, G.do V.T. e SOLIGO, R. *Memorial de Formação* – quando as memórias narram a história da formação. Disponível em: http://fe.unicamp.br/ensino/graduação/presf.html. Acesso em: 18/08/2009.

PRIORE, M.D. História das Mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, M.C. *Historiografia brasileira em pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ROCHA-COUTINHO, M. L. *Tecendo por trás dos panos*: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Gênero Plural.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M. e PAHIM, R. *Creches e pré-escolas*. São Paulo, Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1988.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M. e FERREIRA, I.M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1993.

SARAT, M. Formação Profissional e Educação Infantil: uma história de contrastes. *Revista Guairacá.* Universidade Estadual do Centro- Oeste,. Nº 17, 2001.

_____. *Histórias de Estrangeiros no Brasil*: infância, memória e educação. Piracicaba, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

_____. O Surgimento do Conceito de Infância: do Renascimento à Modernidade. In: OLIVEIRA, M.S. (Org.) *Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil*. Maringá: EDUEM, 2005.

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

SAYÃO, D.T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. . *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, nº 3(42)-setembro/dezembro. 2003.

SCHWENGBER, M.S.V. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, D. e SOARES, R.(Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 2 n. 16, p. 5-22, julho/dezembro. 1995.

VIDAL, F. F. Os “Novos Contos de Fadas” Ensinando sobre Relações de Gênero e Sexualidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO Corpo, Violência e Poder, 2008, Editora Mulheres, *Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero.* UFSC, CD-ROM.

XAVIER FILHA, C. *Educação sexual na escola:* o dito e o não-dito na relação cotidiana. Campo Grande. 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS,: Ed. UFMS, 2000.

_____. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Sexualidade. In: URT, S. da C. (Coord. E Org.). *Psicologia e práticas educacionais*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000a.

_____. *Discursos da intimidade*: imprensa feminina e narrativa de mulheres-professoras brasileiras e portuguesas na segunda metade do século XX. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP-USP. São Paulo, 2005.

WEBER, M. *Ciência e política*: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1992.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.) *O corpo educado*: pedagogia da sexualidade. Trad. artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Sites acessados

<www.ufmg.com.br>. Acesso em 02/04/09.

<www.ufgd.edu.br>. Acesso em 02/04/09.

<http://letrasterra.com.br/caetanoveloso/44760/>. Acesso em 24/04/09.

<http://www.ded.ufla.br/gt23/memoria.html> Acesso em: 24/04/2009

<www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicacoes.action?id=220490> Acesso em 25/05/2009.

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06> Acesso em 24/07/09.

<www.revista.agulha.nom.br/cbuarque02p.html> Acesso em 24/07/09.

<http://fe.unicamp.br/ensino/graduação/presf.html> Acesso em 18/08/09.

< http://letras.terra.com.br/cazuza/45005/> Acesso em 25/08/09.

<http:// letras.com.br/skank/36668> Acesso em 25/08/09.

<http://letrasterra.com.br/caetanoveloso/44760/>. Acesso em 25/08/09.

<http://www.muitamusica.com.br/2316-sa-rodrix-guarabyra/97914-adiante/letra/> Acesso em 25/08/09.

<http://letras.terra.com.br/milton-nascimento/102443/> Acesso em 25/08/09.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C.B. (Org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

ÁVILA, M.J.F. *As professoras pequenininhas e o cuidar e o educar*. Campinas:[s.n.], 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas.

BRYN, R. [et al]. *Sociologia: Sua Bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thonson Leorning, 2006.

CATANI, D.B. Estudos de História da Profissão Docente. In. LOPES, E.M.T. ; FARIA FILHO, L.M. ; VEIGA, C.G.(Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*.3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Historial,6).

CERISARA, A.B. *Professora de Educação Infantil*: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. Coleção Passo-a-Passo, 57.

CULLER, J. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DINIS, N.F. ; CAVALCANTI, R.F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, nº 2(56), maio/agosto. 2008.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

_____. *Mozart, a sociologia de um gênio*. Org. Michael Schröter. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995.

ELIAS, N. e SCOTSON, J.L. *Os estabelecidos e os outsiders:* sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FISCHER, R.M.B. Pequena Miss Sunschine: para além de uma subjetividade exterior. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, nº 2(56), maio/agosto. 2008.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2*; o uso dos prazeres. Trd. Maria Thereza da Costa Albquerque. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. *História da sexualidade 3*; o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albquerque. 9ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GEBARA, A. *Conversas sobre Norbert Elias*: depoimentos para uma história do pensamento sociológico. Trad. Raquel Gebara Garcia de Lima e Ademir Gebara. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2005.(Coleção Norbert Elias).

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*: sexualidade, amor &erotismo nas sociedades modernas. Trad. Magda Lopes. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, nº 1(28)-março de 1999.

GONÇALVES, C.B. e CAVALCANTE, T.L.V. (Orgs.) Semana de História de Dourados. *Anais da VI Semana de História de Dourados:* história, memória e produção intelectual. Dourados: UFGD: APGH, 2009.

KUHLMANN JR. M. Educando a Infância Brasileira. In. LOPES, E.M.T. ; FARIA FILHO, L.M. ; VEIGA, C.G.(Orgs.) *500 anos de educação no Brasil.*3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Historial,6).

LARROSA, J. *Pedagogia Profana : danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga Neto. 3ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

LEÃO, A.B. *Norbert Elias & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Z. de A. *Meninas para um lado, meninos para o outro:* um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Campo Grande. 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS,: Ed. UFMS, 2000.

LOURO, G.L. Corpo, escola e identidade. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, G.L., FELIPE, J. ; GOELLNER, S.V. (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade*: Um debate contemporâneo na educação. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUZ, A.A. ; FERNANDES JÚNIOR, N. Gênero, adolescência e prevenção ao HIV/aids. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, nº 2(56), maio/agosto. 2008.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M.H.T.A. *O Processo de Pesquisa*: Iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 2).

MOTT, L. Educação sexual e o jovem homossexual. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 16, nº 30, julho/dezembro, 1998.

FURLANI. J. Mulheres só fazem amor com homens? *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, nº 2(56), maio/agosto. 2008.

NOGUEIRA, C. ; SAAVEDRA, L. ; COSTA, C. (In)Visibilidade do gênero na sexualidade juvenil: proposta para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, nº 2(56), maio/agosto. 2008.

NUNES, C. O estatuto epistemológico dos discursos contemporâneos sobre sexualidade: re-aproximações histórico-filosóficas necessárias e algumas considerações analíticas pertinentes. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 16, nº 30, julho/dezembro, 1998.

OLIVEIRA, M.S. *Lembranças de infância*: que história é esta? Piracicaba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

PINTO, M. e SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M.J.(Coord.) As *crianças contextos e identidades*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

POCOVI, R.M. de S. Contribuições de Rousseau aos pais e educadores de hoje na questão da educação sexual. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 16, nº 30, julho/dezembro, 1998.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, M.D. (Org.) *História das crianças no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

QUEIROZ, M.I.P. DE. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz 1991. (Biblioteca básica de ciências sociais. Série 2 . Textos: v. 7).

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In.: PRIORE, M.D. *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2004.

RIBEIRO, A.I.M. Mulheres Educadas na Colônia. In. LOPES, E.M.T. ; FARIA FILHO, L.M. ; VEIGA, C.G.(Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*.3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Historial,6).

ROCHA-COUTINHO, M.L. *Tecendo por trás dos panos*: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Gênero Plural.

ROSA, G. de F. da. O corpo feito cenário. In : MEYER, D. e SOARES, R.(Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ROSISTOLATO, R.P. DA R. Gênero e Cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. *Revista Estudos Feministas*. V. 7, N. 1-2 Florianópolis: UFSC, 2009.

SABAT, R. Só as bem quietinhas vão casar. In : MEYER, D. e SOARES, R.(Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, T.T. DA .(Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____.*O que é afinal, Estudos Culturais?* Org. e Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STERNS, P. N. *A infância.* Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.
_____. *História das relações de gênero*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

SZYMANSKI, H.(Org.), ALMEIDA, L.R. de, PRANDINI, R.C.A.R. *A Entrevista na pesquisa em educação*: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

TANURI, L.M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, maio/agosto, nº 14. p. 61-88. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 06/05/09.

VIDAL, D. G. Um olhar sobre os estudos de gênero em História da Educação no Brasil. In: MORAIS, C. C. PORTES, E. A. e ARRUDA, M. A. (orgs.). *História da Educação ensino e pesquisa.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VILLELA, H. de O.S. O Mestre-Escola e a Professora. In. LOPES, E.M.T. ; FARIA FILHO, L.M. ; VEIGA, C.G.(Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*.3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Historial,6).

WADA, M.J.F.A. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, v. 14, nº 3(42)-setembro/dezembro. 2003.

XAVIER FILHA, C. *"Qual destas moças é você?" O autoconhecimento produzido pelos testes da imprensa feminina* - Décadas de 50 a 70 do século XX. 29º Encontro da ANPEd, GT 23, 2006. http://www.anped.com.br. Acesso em 07/12/2009.

XAVIER FILHA, C. *Catálogo eletrônico de produções bibliográficas sobre educação sexual e de gênero* - Décadas de 1930 a 1985. 32º Encontro da ANPEd, GT 23, 2009. http://www.anped.com.br. Acesso em 05/01/2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a Míria Izabel Campos, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, para o desenvolvimento da pesquisa relativa a sua dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: EDUCAÇÃO DE MENINAS E MENINOS: histórias de professoras na Educação Infantil-Dourados/MS**.**

Declaro, ainda, que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas em fitas cassete, sobre a minha história de vida pessoal.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Dourados, MS, _____ de _____ de 2009.

Assinatura:_____

Assinatura da pesquisadora responsável:_____

Endereço da pesquisadora:

Rua Minas Gerais, 436 – Jardim América, Dourados/MS

Fone: 84155360 E.mail: miriacampos@ufgd.edu.br

Endereço da(o) participante:

Rua:_____

Número: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Fone residência :_____ Celular: _____

Fone trabalho: _____ E.mail:_____

APÊNDICE B

Ficha de Dados

Nome: _____

Cidade onde nasceu: _____ Estado: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____ Idade: _____

Estado Civil: _____Nome esposo: _____

Escolaridade esposo: _____

Trabalho esposo: _____

Número de filhos: _____ Quantos meninos/quantas meninas: _____

_____

Nome do Pai: _____

Escolaridade do Pai: _____

Nome da Mãe: _____

Escolaridade da Mãe: _____

Religiosidade da família: _____

Número de irmãos/irmãs(ordem de nascimento, incluindo você):_____

_____

_____

Seu curso de formação: _____

Instituição: _____

Escolaridade atual: _____

Instituição: _____

Fez magistério: _____ Quantos anos de profissão: _____

Escolha pela Educação Infantil: _____

_____

CEIM que trabalha: _____

Turma: _____

Número de crianças(meninos/meninas):_____

_____

Trabalha em outro lugar: _____ Tipo e local: _____

_____

Local onde reside e quem mora com você: _____

_____

_____

_____

Outros informes que julgar pertinentes:_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Nome fictício:_____

Dourados, MS, _____ de _____ de 2009.

APÊNDICE C

Roteiro da Entrevista

Eu gostaria que você me falasse de suas memórias de infância. O que você lembra de mais significativo da sua infância? Que vem à sua memória quando a gente fala infância para você?

Eu gostaria que você me falasse sobre suas memórias de infância? De como você foi aprendendo a ser menina e sobre sexualidade.
(Para lembrar: na família, parentes, amigos, vizinhos, na escola, na igreja).

E na sua turma no CEIM hoje, como você percebe essas vivências (ser menina/ser menino e sexualidade) no cotidiano das crianças, e quais suas atitudes frente a elas?

Na sua formação enquanto educadora, nos cursos que você fez (magistério, graduação, pós-graduação, formação continuada), essas questões foram tratadas? Como?

Enquanto equipe de trabalho no CEIM, essas questões são problematizadas, existe espaço para discussões, trocas de experiências?

APÊNDICE D

Quadro de dados das entrevistadas

Nomes	Amanda	Clara	Gabriela	Mariana	Natália
Idade	33 anos	30 anos	43 anos	40 anos	33 anos
Curso de magistério	Sim (4 anos, com Educação Infantil)	Não	Sim(4 anos, com Educação Infantil)	Não	Não
Curso de formação/ano	Pedagogia /1999	Pedagogia /2006	Pedagogia /1997	Pedagogia /2005	Pedagogia /2008
Instituição	UNIGRAN	UNIGRAN	UNIGRAN	UFMS	UNIDERP /Interativa
Formação Atual	Pós-Graduação /Educação Infantil	Especialista /Gestão Escolar	Especialização /Metodologia do Ensino Superior	Especialização /Educação Infantil	Concluindo Pós-Graduação/Educação Infantil
Instituição	FIFASUL	ESAP	UNIGRAN	ESAP	Escola Imaculada/ em andamento
Anos de profissão na educação	8 anos completos	6 anos	4 anos	7 anos	9 anos
Escolha pela Educação Infantil	Gosto muito de criança	Amo trabalhar com crianças e é o que sei fazer melhor	Eu fiz um curso na área de Educação Infantil e gostei muito	Gosto muito de crianças e me sinto muito bem com este trabalho	É uma grande paixão desde a minha infância
Estado Civil	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada
Formação esposo	1º Grau completo	Fundamental incompleto	Ensino Superior/Do	Ensino Médio	Ensino Médio/concluíd

			utorado		o
Trabalho esposo	Gerente de Posto de Gasolina	Treinador de escola de futebol	Professor	Horticultor-autônomo	Autônomo/frete
Filhos	1 menina	1 menino/grávida	Não tem filhos	4 meninas	1 menina
Escolaridade da mãe	Superior completo	4º ano do Ensino Fundamental	4ª série primário	4ª série	4ª série Ensino Fundamental
Escolaridade do pai	Superior completo	Mobral	3ª série primário	Analfabeto	6ª série Ensino Fundamental
Número de irmãs/irmãos	3 irmãs	3 irmãos	3 irmãs/7 irmãos	2 irmãs/4 irmãos	4 irmãs/1 irmão
Religiosidade da família	Católica	Católica/convertida à Igreja Evangélica	Tenho formação Católica	Católica não praticante	Católica
Turma que trabalha/Nº de crianças	Maternal II/ 16 crianças	Pré/20 crianças	Maternal I/11 crianças	Maternal I/14 crianças	Maternal I/24 crianças
Trabalha em outro lugar	Sim, em escola municipal com ensino fundamental	Em outro turno, com outra turma(Berçário) no mesmo local	Não	Não	Em outro turno, com a mesma turma, mesmo local, com dois contratos diferentes
Local e com quem reside	Casa, com marido e filha	Casa de fundos, com esposo e filho	Casa, com marido e dois sobrinhos	Casa, com esposo e filhas	Casa, com esposo e filha

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo