

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELIANE MEDEIROS LIMA

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/EDUCACIÓN INICIAL:
ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA

MACEIÓ-AL

2022

GISELIANE MEDEIROS LIMA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/EDUCACIÓN INICIAL:
ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para Defesa do Doutorado em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Anderson Menezes

Maceió – AL
2022

**Catálogo na Fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

L732r Lima, Giselliane Medeiros.

Relações de gênero na educação infantil/educación inicial : estudo comparado entre Brasil e Argentina / Giselliane Medeiros Lima. – 2022. 257 f. : il.

Orientador: Anderson Menezes.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 224-237.

Apêndices: 238-253.

Anexos: f. 254-257.

1. Educação infantil - Brasil - Argentina. 2. Gênero e educação. 3. Sexualidade. I. Título

CDU: 372(81)(82)

Dedico

À minha filha Lívia, que, desde o nascimento, teve que dividir sua mãe com o espaço público e acadêmico. A ela, desde a mais tenra idade, couberam muitas ausências, renúncias, brincadeiras, risos e uma vida de conquistas e emoções.

Ao meu estimado orientador Silvio Sanchez Gamboa (*in memoriam*), que faleceu a menos de um mês da defesa. Ao senhor minha eterna gratidão e admiração. Um educador não morre, se eterniza!

AGRADECIMENTOS

Mario Prata (2016), na crônica que intitulou “Uma tese é uma tese”, afirma que escrever uma tese é quase um voto de pobreza que a pessoa se autodecreta. O mundo para o dinheiro entra apertado, os filhos são abandonados. Estou acabando a tese. Essa frase significa que a pessoa vai sair do mundo, não por alguns dias, mas por anos. Assim é o sentimento do/a curioso/a que se aventura no desconhecido mundo acadêmico em prol da escrita de uma tese. A solidão parece um constante em meio ao processo da escrita e do arcabouço teórico, que necessitam de fôlego e tempo. O caminho é longo e, com a finalização do processo, é chegada a hora de agradecer.

Viajando entre as memórias e as vivências compartilhadas durante o longo, doloroso, extenuante e enriquecedor processo de doutoramento, o sentimento que inunda a minha alma é de gratidão e de orgulho. Gratidão pelos muitos nomes que estiveram comigo e orgulho da trajetória trilhada até aqui, a qual carrega marcas de um processo de abdições, de choros e de risos. Foram 3 anos e meio; 42 meses; incontáveis dias e horas dedicadas à construção de um trabalho acadêmico repleto de assimetrias e polaridades. Escrever uma tese não nos dá o direito de férias, de modo que, em todos os lugares, a responsabilidade que carregamos se engendra na consciência, levando-nos a um misto de sentimentos, entre eles o da culpa, o da incerteza, os sentimentos de dúvidas e os receios, os quais perpassam a mente durante todo o processo. Não houve um só dia que não pensei “e a tese”, e esse sentimento de culpabilidade foi um constante extenuativo. O sentimento de escrever os agradecimentos e visualizar o fim desse processo é de desafogo mas também de apreensão.

Nesta tese de doutorado, apresento as minhas interfaces – mulher, mãe, educadora, pesquisadora e ativista teórica e prática, em que, através dos protocolos e do rigor acadêmico, cunhada em uma fundamentação analítica de fôlego, defendo as crianças em suas inteirezas, pensando na educação, na diversidade e em gênero enquanto potentes estratégias de transformação e melhoria social.

Esta caminhada de doutoramento desencadeia em um título, que outrora foi um sonho e que, agora, torna-se real. Sonho que foi e é atravessado por muitas faces, sem as quais não seria possível narrar este momento. A gratidão é uma dívida que não prescreve, mas se escreve e se registra, então deixo aqui alguns nomes que foram cruciais durante todo o transcurso enigmático e enriquecedor da formação enquanto doutora em educação.

Agradeço à Lívia Medeiros, minha filha, que hoje possui 5 anos de idade e que, desde o ventre e o nascimento, me divide com os livros. A ela couberam muitas renúncias e ausências, assim como muitos sonhos e conquistas que foram partilhadas e celebradas.

Ao meu orientador, Dr. Silvio Sanshez Gamboa, por ensinar e descomplicar, me acompanhando durante toda essa caminhada de superação e aprendizagem, sendo paciente e atencioso às minhas necessidades enquanto doutoranda/mãe/professora. Foi encantador vivenciar e aprender com um expoente das ciências humanas e sociais do Brasil e que, ao mesmo tempo, emana, força, sensibilidade, empatia e humildade. Infelizmente, faltando menos de um mês para a defesa faleceu, fazendo chorar um coração esperançoso e sonhador. A ciência do Brasil perde um grande expoente na educação, mas não somente. Não há palavras que descrevam o sentimento de dor, saudade e admiração.

Ao meu coorientador, Dr. Anderson Menezes, por aceitar o desafio de finalizar o processo e por me acolher de forma respeitosa e humana. A academia necessita desse olhar apurado, rigoroso, mas também sensível às peculiaridades dos seus estudantes.

À minha família – mainha, painho, meus irmãos/as (Gislaine, Liliane, Kleiton, Carlos Daniel) meus/as sobrinhos/as (Lucas, Clara e Isabelle), vizinha Lourdes e tia Gené – em memória. Sem eles/as, meu alicerce e rede de apoio nos momentos tristes e felizes da vida, não teria conseguido galgar um caminho tão árduo e enigmático. A eles/as todo o meu amor e agradecimento pelas vidas compartilhadas. Que a união esteja sempre presente e que possamos sempre almoçar na mesa de mainha, fazendo barulho e celebrando a vida em sua magnitude.

Ao/às meus/as amigos/as de infância e de vida – Rodolpho, Lenilda, Bruna, Érika, Fernanda, Viviane e Taílla, que compreenderam o processo de distanciamento e que, por muitas vezes, enxugaram as minhas lágrimas e comemoraram cada vitória de forma conjunta e verdadeira.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, pelo tratamento acadêmico dado à leitura deste texto e contribuições. A todos/as os meus professores/as de graduação e pós-graduação, que marcaram em mim o amor pelo conhecimento e pela educação.

À Graciela, ao Emanuel e ao Juan, por terem me acolhido em seu lar na Argentina e pelas muitas risadas compartilhadas. Levarei para sempre uma marca deles/as em meu coração repleto de gratidão.

Aos/às pesquisadores/as, professoras, gestoras e crianças do Brasil e da Argentina, que me apoiaram e deram sustentação para o trabalho aqui realizado.

Aos/às meus/minhas superiores nos trabalhos (gerente, gestora da escola, diretor geral, diretora acadêmica e coordenadores/as), pelo entendimento do processo, pela liberação para realizar intercâmbio na Argentina e pela compreensão quanto aos afastamentos para a feitura da tese. A meus/minhas companheiros/as de trabalho pelo apoio e pela sensibilidade (Keila, Dalvinha, André, Andrea, Cláudio, Robson e Edna).

Aos/às meus/as alunos/as da Educação Básica e Superior, pelos compartilhamentos, pela sensibilidade e pelo entendimento quanto às minhas ausências durante o percurso do último ano de doutorado. A eles/as meu verdadeiro desejo de voos altos e profícuos. Irei torcer e aplaudir cada conquista de vocês como se fossem minhas.

Meus sinceros agradecimentos a todos/as!

E a nossa insistência é exatamente para garantir esse direito das crianças. Para que as próximas gerações tenham a possibilidade de terem sido escutadas, de terem sido enxergadas na sua singularidade, na sua particularidade, com todas as suas demandas. Sendo meninas, meninos, héteros, homossexuais etc. Que elas possam viver plenamente todas as suas necessidades e vontades. Então, é isso que nos mantém na luta, para exatamente garantir que tenhamos mudanças. E obviamente sou bem mais velha do que você e a alegria é saber que outras pessoas estão vindo, inclusive de outras regiões, que não está parado o Brasil, não é? Muita gente está incomodada com relação à temática de gênero no Brasil todo. (Miria Izabel Campos, 2021)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou comparar a educação para crianças em gênero proclamada nos documentos legais e descrita pelos/as pesquisadores/as, professoras, gestoras e crianças do Brasil e da Argentina. Os objetivos específicos deste estudo, por sua vez, foram: comparar os documentos legais destinados à educação das crianças do Brasil e Argentina, verificando a presença e/ou ausência da categoria de gênero; analisar as políticas públicas educacionais em gênero no Brasil e na Argentina com foco para as crianças da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses); identificar e examinar como os/as pesquisadores/as argentinos/as e brasileiros/as descrevem a categoria de gênero na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade; compreender quais as similitudes e divergências da educação de crianças nesses dois países, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos, políticos e educacionais em suas especificidades. A problemática da pesquisa foi relativa a: quais são as configurações da educação em gênero para crianças, registrada nos documentos legais e descrita por meio da compreensão de gestores/as, professoras, crianças e de pesquisadores/as do Brasil e da Argentina? As hipóteses foram comprovadas no que se refere à educação como um contexto caracterizado por relações patriarcais de poder, as quais, conforme os estudos concernentes à análise comparada em educação sob o escopo de gênero na Educação Infantil, são exordiais, estando associadas a aspectos referentes ao processo histórico, político e educacional, calcados em uma perspectiva machista, binária, sexista, classista e racista, a qual impõe modelos de comportamento para meninos e meninas desde a mais tenra idade. Concomitantemente, os caminhos metodológicos foram cunhados na epistemologia feminista, pesquisa de tipo qualitativa e abordagem referente a um estudo comparado em educação. As técnicas de coleta dos dados foram entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro pesquisadoras brasileiras e dois/duas argentinos/as; três professoras de Educação Infantil (uma brasileira e duas argentinas) e duas diretoras de ambos os países e que trabalham em escolas pública e particular; além de observação participante com as crianças e registro em diário de campo. Em seguida, realizou-se uma análise dos documentos norteadores de Educação Infantil/Educación Inicial e de gênero de ambos os países, estabelecendo uma triangulação dos dados por meio da técnica de Análise Textual Discursiva, aliada à educação comparada, considerando a categoria de interseccionalidade. Foi realizado um intercâmbio de seis semanas na Argentina, o que possibilitou ampliar o olhar e construir sentidos de compreensão acerca do objeto de tese. Não obstante, nossas protagonistas são as crianças que ora transgridem a lógica heteronormativa dominante, ora reproduzem-na por meio das brincadeiras e das interações, sendo de suma importância pensar nas infâncias em suas inteirezas, educando sob uma perspectiva valorativa

de gênero e sexualidade enquanto resistência das violências, inclusive no que tange à prevenção ao abuso sexual infantil. A pesquisa demonstrou que a Argentina possui leis de educação sexual integral e políticas de gênero nos colégios infantis, as quais, embora enfrentem resistências, são reais e estão em processo de aplicabilidade; já no Brasil parece haver um silenciamento acerca de gênero e de sexualidade infantil. Por fim, apresenta-se uma carta aberta ao público com orientações e sugestões de como educar crianças com lentes de gênero e sexualidade, com o intuito de compartilhar os resultados da pesquisa de forma acessível e de fácil compreensão a docentes, famílias e todos/as que se interessem pela temática.

Palavras- chave: Educação Infantil. Gênero. Sexualidade. Brasil. Argentina.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comparar la educación para niños y niñas en género proclamada en los documentos legales y descrita por los/as investigadores/as, profesoras, gestoras de niños y niñas de Brasil y de Argentina. Los objetivos específicos de este estudio, por su parte, fueron: comparar los documentos legales destinados a la educación de la infancia de Brasil y Argentina, verificando la presencia y/o ausencia de la categoría de género; analizar las políticas públicas educativas de género en Brasil y en Argentina enfocada en los niños y niñas de la Educación Inicial (0 a 5 años y 11 meses); identificar y examinar cómo los/as investigadores/as argentino/as y brasileños/as describen la categoría de género en la educación de niños y niñas de 0 a 5 años de edad; comprender cuáles son las similitudes y divergencias de la educación de niños y niñas en estos dos países, considerando los aspectos sociales, culturales, económicos, históricos, políticos y educativos en sus especificidades. La problemática de la investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son las configuraciones de la educación de género para niños, registradas en documentos legales y descritas a través de la comprensión de gestores, docentes, niños e investigadores de Brasil y Argentina?? Las hipótesis fueron comprobadas en lo que se refiere a la educación como un contexto caracterizado por relaciones patriarcales de poder, estando asociada a aspectos referentes al proceso histórico, político y educativo, basada en una perspectiva machista, binaria, sexista, clasista y racista, la cual impone modelos de comportamiento para niños y niñas desde la más tierna edad. Concomitantemente, los caminos metodológicos son enmarcados en la epistemología feminista, investigación de tipo cualitativa y abordaje referente a un estudio comparado en educación. Las técnicas de recolección de datos son las entrevistas semiestructuradas realizadas con cuatro investigadoras brasileñas y dos argentinos/as; tres profesoras de Educación Inicial (una brasileña y dos argentinas) y dos directoras de ambos países y que trabajan en escuelas pública y particular; además de la observación participante con los niños y niñas y el registro en diario de campo. Seguidamente, se realizó un análisis de los documentos norteadores de Educación Infantil / Educación Inicial y de género de ambos países, estableciendo una triangulación de datos por medio de la técnica de Análisis Textual Discursivo, aliada de la educación comparada, considerando la categoría de intersectorialidad. Fue realizado un intercambio de seis semanas en Argentina, lo que posibilitó ampliar la mirada y construir sentidos de comprensión acerca del objeto de tesis. No obstante, nuestros protagonistas son los niños y niñas que ora transgreden la lógica heteronormativa dominante, ora la reproducen por medio de juegos e interacciones, siendo de suma importancia pensar a las infancias en su integridad, educándolas para una perspectiva valorativa de género y sexualidad en términos de resistencia de las violencias, incluso en lo que atañe a la prevención del abuso sexual infantil. La investigación demostró que Argentina posee leyes de educación sexual integral y políticas de género desde la infancia, las cuales aunque enfrenten resistencias, son reales y están en proceso de aplicación; ya en Brasil parece haber un silenciamiento acerca de género y sexualidad infantil. Finalmente, es presentada una carta abierta al público con orientaciones y sugerencias de cómo educar infancias con lentes de género y sexualidad, como un intento de compartir los resultados de la investigación de forma accesible y de fácil comprensión para docentes, familias y todos/as los/as que se interesen por la temática.

Palabras claves: Educación Infantil. Género. Sexualidad. Brasil. Argentina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicadores sociais e econômicos do Brasil	41
Figura 2 – Indicadores sociais e econômicos da Argentina	42
Figura 3 – Quadro de relações entre Brasil e Argentina	98
Figura 4 – Instrumentos que regulam o Nível Inicial na Argentina	113
Figura 5 – Atividades realizadas no merendeiro coração sorridente	122
Figura 6 – Atividades no merendeiro de Olga	123
Figuras 7, 8 9, 10 – Atividades realizadas no merendeiro Coração Sorridente	124
Figura 11 – Conversa com o gestor da escola particular localizada em 25 de Mayo	126
Figura 12 – Entrevista com gestoras de uma escola pública localizada em Caucete	127
Figura 13 – Capela da escola particular localizada na cidade de 25 de Mayo.....	133
Figura 14 – Lousa da escola pública localizada em Caucete	134
Figura 15 – Trabalhando com o corpo na Educação Inicial da Argentina.....	145
Figura 16 – Desenho feito por uma criança Argentina	145
Figura 17 – Atividade com espelho na Argentina	146
Figuras 18 e 19 – Desenhos contra o aborto expostos em uma escola particular da Argentina	147
Figura 20 – Esquema da ESI- Argentina	151
Figura 21 – Crianças na Argentina brincando de casinha.....	153
Figura 22 – Entre interações e brincadeiras na Argentina	154
Figura 23 – Meninos argentinos brincando no cantinho da beleza.....	156
Figura 24 – Rua da creche-escola de Delmiro Gouveia	160
Figura 25 – Clube dos meninos e clube das meninas em Delmiro Gouveia – Brasil.....	166
Figura 26 – Seleção dos brinquedos pelas crianças	167
Figura 27 – Seleção dos brinquedos da menina – entre feminilidades e masculinidades.....	168
Figura 28 – Entrada da escola particular na Argentina.....	170
Figuras 29 e 30 – Organização das fileiras nas escolas pública e particular da Argentina.....	171
Figura 31 – Organização das fileiras em uma escola pública no Brasil	171
Figura 32 – Espaço da coxinha com geladeira e armário em uma escola particular da Argentina	173
Figuras 33, 34, 35 e 36 – Espaços com cozinha, pia, fogão, mesas, cadeiras e utensílios para brincar em uma escola pública na Argentina	174
Figura 37 – Espaço da sala de Educação Infantil em uma escola pública da Argentina	174
Figuras 38 e 39 – Espaço da sala de Educação Infantil em uma escola pública do Brasil	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias primárias e secundárias de análise referentes a gênero na educação de crianças (Educação Infantil/Educación Inicial) entre Brasil e Argentina.....	37
Quadro 2 – Leis e documentos da Educação Infantil: Brasil e Argentina.....	109
Quadro 3 – Estudo comparativo: Indicador: Educação Infantil	115
Quadro 4 – Alguns documentos que nos guiam: gênero na educação da Argentina.....	142
Quadro 5 – Garimpando nos documentos educacionais do Brasil na perspectiva de gênero	161
Quadro 6 – Citações: formação de professores enquanto estratégia para implementação da educação em gênero e sexualidade	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização da fonte: pesquisadores/as	101
Tabela 2 – Categorização da fonte: professoras e diretoras	104
Tabela 3 – Destaques dos/as pesquisadores/as com relação a educação em gênero- Brasil e Argentina	193
Tabela 4 – Perfil das entrevistas: professoras e gestoras do Brasil e da Argentina.....	200
Tabela 5 – Aspectos com relação à educação em gênero: professoras e gestoras do Brasil e da Argentina	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DNI – Documento Nacional de Identificação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ESI – Educação Sexual Integral

FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IVE – Acesso à Interrupção Voluntária da Gravidez

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEN – Lei de Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PNESI – Programa Nacional de Educação Sexual integral

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Justificativa	24
2 METODOLOGIA.....	31
2.1 Tipo de pesquisa	31
2.2 Abordagem da pesquisa	33
2.3 Sujeitos e local da pesquisa	38
2.3.1 Sujeitos da pesquisa: pesquisadores/as, professoras, gestores/as, crianças.....	42
2.4 Coleta de dados	47
2.5 Técnica de análise dos dados	48
3 EDUCAÇÃO EM GÊNERO PARA CRIANÇAS NO BRASIL E NA ARGENTINA .	50
3.1 Filosofia, educação, feminismos e infância.....	50
3.1.1 O silenciamento/ocultamento feminino na filosofia: “tolices” ditas sobre as mulheres .	50
3.2 Conceito de criança e infância: de onde partimos?	57
3.3 Pedagogias das infâncias: Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori.....	62
3.4 Exploração conceitual: as categorias de gênero e Direitos Humanos no âmbito internacional	69
3.5 Breve histórico da educação em gênero no Brasil e na Argentina.....	75
3.6 Educação Infantil/ Educación Inicial: caminhando na linha do tempo	80
3.6 Infâncias, crianças e gênero: Brasil e Argentina	90
4 CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA DE SENTIDOS: PROBLEMÁTICAS EDUCACIONAIS E INDIVIDUAIS DE CADA NAÇÃO.....	97
4.1 Categorização das fontes: pesquisadores/as, professoras e diretoras.....	100
4.2 Leis e documentos da educação para crianças: Brasil e Argentina.....	105
5 GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: PESQUISA DE CAMPO ENTRE BRASIL E ARGENTINA	119
5.1 Diário de campo: entre vivências, percepções e um objeto de tese na Argentina.....	119

5.1.1 Entre cenas, queixas, enredos e representações sociais: e eu sou doido para sair nos jornais como molestatador? As brasileiras são as melhores, manda foto do seu corpo	129
5.1.2 Escolas na Argentina: Lei de Educação Sexual Integral – território de disputas	133
5.1.3 As crianças e suas linguagens representativas: senhora, quer comer no meu restaurante? Sou menina e cozinheiro muito bem	151
5.1.4 As crianças reproduzem/transgridem os papéis de gênero: por que ele está no canto da beleza? Porque quero meu cabelo lindo e cheiroso	154
5.2 Diário de campo: entre vivências, percepções e um objeto de tese no Brasil.....	158
5.2.1 Cenas e enredos com crianças em Alagoas – Brasil: não sei por que ela está sentada aqui se é o clube dos meninos.	166
5.3 Escolas na Argentina e no Brasil: concepção de criança e infância – espaços que educam e revelam relações de gênero na infância	169
5.4 Educação sexual na infância: o desafio da interseccionalidade	178
5.5 O que nos dizem os/as pesquisadores/as do Brasil e da Argentina? Lentes de gênero	192
5.6 O que dizem os/as professores/as e as diretoras?.....	200
5.7 Carta aberta aos/às educadores/as, às famílias e a todos/as que se interessam pela temática – orientações de como educar com lentes de gênero	205
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS	224
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os/as pesquisadores/as....	238
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	240
APÊNDICE C – D Organização da pesquisa de campo na Argentina	243
ANEXO A – Projeto de Educação Sexual Integral- Argentina.....	254
ANEXO B - Declaração de revisão do texto_____	256

1 INTRODUÇÃO

Tentar compreender. Este é o nosso trabalho. Assumir riscos. Transgredir. Não repetir as mesmas dicotomias, os mesmos esquemas de pensamentos, as mesmas certezas. Sair do nosso lugar para, assim, vermos o que, imersos num mesmo meio, jamais conseguiremos ver. Não passar a vida a repetir o que já sabemos. Quando se sabe tudo, deixa de haver espaço para o conhecimento. É preciso sair das margens fixas e habilitar a terceira margem, o rio, na sua turbulência, na sua imprevisibilidade (NÓVOA, 2017, p. 15-16).

No ínterim entre a educação perpassada pela docência e a pesquisa, o caminhar é repleto de experiências extenuantes e enriquecedoras, afinal o ato de pesquisar é um grande desafio diante de uma realidade paradoxal e gigantesca em suas microrrelações. O percurso educacional é cheio de paradigmas e de surpresas diárias que nos levam a reflexões em diferentes contextos, tempos e espaços. Inspirando-se em Nóvoa (2017), nesta tese, tem-se o compromisso de tentar compreender, assumindo os riscos, mas, ao mesmo tempo, transgredindo as normas e questionando as certezas iminentes. Através da técnica de análise comparada em educação, a proposta é, por meio deste estudo, deixar o lugar de conforto, a fim de ver o objeto de forma alargada, isto é, saindo das margens e buscando a imprevisibilidade.

Este caminhar pelo imprevisível foi realizado por meio de uma pesquisa comparada feita entre Brasil e Argentina, pois, em razão de uma inquietação, foram percorridos mais de 5 mil quilômetros a fim de compreender o objeto de tese. Nesse cenário desafiador, buscou-se, em todo percurso e produção da pesquisa, realizar um estudo comparado no que tange, especificamente, à educação em gênero para crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim sendo, a tarefa desta pesquisa é buscar entender, por meio do distanciamento, da intercessão, da comunicação e de uma análise comparada, o espaço relacionado com o tempo, apresentando o descrever, imaginar, prever e prescrever. Afinal, defende-se aqui um pensamento da diferença, e não da generalização; da compreensão, e não da solução.

O intercâmbio realizado na Argentina¹ durante 6 semanas possibilitou uma experiência significativa de investigação científica no âmbito social, cultural, econômico, político e educacional. Inicialmente, em 2019, foi submetido um projeto com base em dois objetivos de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) no que concerne, especificamente, à igualdade de gênero e à educação para todos. O projeto social seria desenvolvido em 2020 em uma casa de família que recebe crianças com o intuito de fornecer uma educação multicultural e dar-lhes merendas em horário oposto ao da escola formal.

¹ O intercâmbio foi realizado por meio da AIESEC, entre 02 de março e 12 de abril, especificamente na cidade de San Juan, na Argentina.

Entretanto, com o advento da pandemia do novo coronavírus e com a incerteza de desenvolvimento da pesquisa conforme previsto, o projeto foi adaptado e as entrevistas foram realizadas via *google meet* com pesquisadores. Com a chegada da vacina em 2022 e com o controle da pandemia, foi possível retomar os planos e efetivar o intercâmbio.

Em 2 de março de 2022, cheguei à Argentina, especificamente na capital chamada San Juan, para realizar o intercâmbio cultural no projeto social intitulado “Merendeiros Corações Sorridentes”, que fica localizado na cidade de Albardon². Vale ressaltar que o mesmo projeto contou com argentinos/as, brasileiros/as, equatorianos/as e colombianos/as, estabelecendo uma rica experiência cultural, social e educacional.

A proposta foi conviver com uma família de voluntários para estabelecer uma soma de experiências culturais. Essa família vive em Caucete³ e é composta por uma mãe, professora aposentada e psicóloga, e pelos seus dois filhos, um psicólogo e outro estudante de Psicologia. Conviver com essa família possibilitou grandes reflexões sobre a educação do país. Nas conversas informais durante as refeições e entre um chá mate e outro, a senhora contava suas experiências como professora durante 30 anos. Sua vasta contribuição em escolas públicas e privadas da região proporcionou vivências práticas para além do projeto social da AIESEC⁴, alargando os olhares e auxiliando na investigação realizada em várias cidades próximas e em diferentes realidades, quais sejam: no projeto social Merendeiros Corações Sorridentes, em Albardon – San Juan; em uma escola pública, no Interior de Caucete – San Juan⁵; em uma escola privada, em 25 de Mayo⁶ – San Juan; e na Universidade de La Plata, em Buenos Aires.

Desse modo, a presente pesquisa foi realizada durante seis semanas, em três locais distintos, por meio de observações participantes, de visitas *in loco*, de entrevistas semiestruturadas e de registro em diário de campo, o que possibilitou olhar o objeto de tese sobre muitas lentes. Os termos de consentimento, o cronograma da pesquisa, os projetos e demais documentos encontram-se disponíveis em apêndices e no decorrer da análise dos dados.

Estar em outro país, com questões culturais, educacionais, políticas e sociais distintas, viabilizou uma constante investigação na tentativa de compreender e de expandir o olhar sobre o objeto de tese, percebendo-o e questionando-o por outras lentes. O idioma diferente também

² Uma pequena cidade localizada a aproximadamente 40 km da capital de San Juan, na Argentina.

³ Uma pequena cidade localizada a 30 km da capital de San Juan, na Argentina.

⁴ A AIESEC é um movimento de liderança jovem no mundo que proporciona intercâmbios e experiências de lideranças e desafios em ambientes multiculturais. Foi submetido e aprovado um projeto para ser realizado em Buenos Aires com crianças, relacionado a gênero e direitos humanos, seguindo os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU referentes à educação de qualidade e à igualdade de gênero. Para mais informações, acessar <<https://aiesec.org.br/>>.

⁵ Escola pública localizada no interior de Caucete.

⁶ Pequena cidade localizada no interior que fica a 50 Km da capital de San Juan e a 20 Km de Caucete.

se constituiu um desafio que, com o passar dos dias, foi sendo superado. Nessa experiência, coletamos dados entre as cidades de San Juan (capital), Albardon, Caucete, 25 de Mayo e Buenos Aires, o que possibilitou uma ampla visão da temática em questão.

Ainda, para além das cidades supracitadas, nas quais foram obtidas pesquisas formais, as vivências em outros municípios argentinos também foram de suma importância para a compreensão da cultura em suas interfaces. Assim, a experiência de intercâmbio perpassou as seguintes cidades e pontos turísticos da Argentina: Buenos Aires, San Juan, Caucete, Niquivil, 25 de Mayo, Dique Punta Negra, Albardon, Pocito, Vale de La Luna, Mendonza, Córdoba, Calos Paz, Los Cocos, Hotel Éden, entre outros.

Nesse panorama, inspirando-se na análise comparada em educação, o olhar de pesquisadora registrou as vivências na memória e em um diário de campo focando, sobretudo, nas relações sociais estabelecidas. Em viagem, entre amigos/as e conversas informais, era possível perceber a cultura distinta e as relações de gênero estabelecidas no simples pedido de licença e permissão, no respeito e na forma de falar, nos quais estavam implícitos e explícitos processos educacionais em gênero que perpassam as políticas educacionais do país desde a infância até a religiosidade e a forte presença da igreja católica nas atitudes de algumas pessoas, nos feriados, nos pontos turísticos e em demais questões culturais. Essa experiência possibilitou a criação de categorias de análise voltadas ao objeto de pesquisa com inquietude e expandiu o olhar quanto a sua aplicabilidade.

Assim, a fim de traçar o problema de pesquisa, corrobora-se com Gamboa (2013), que afirma que a construção do conhecimento exige a relação dialética entre perguntas e respostas, fundamentando-se na filosofia no que concerne ao espírito da dúvida e indagação. Nesse sentido, o autor aponta que, para se chegar ao problema da pesquisa, exige-se construir um universo de indagações, localizando indicadores e fontes para as respostas. Uma pergunta bem-feita é aquela que é passível de ser respondida. Quando se chega a essa pergunta central, o/a pesquisador/a já tem o referencial teórico e um caminho em direção ao objeto, pois, no exercício lógico do pensamento, a pergunta já é uma fundamentação para a resposta. Esse processo metodológico, por sua vez, proporciona uma pesquisa de peso e de rigor acadêmico e científico, na medida em que marca respostas possíveis acerca da problemática elencada.

O caminhar por entre as interfaces do processo de pesquisa possibilitou muitos indicadores e várias indagações e dúvidas, os quais se desvendam no decorrer da pesquisa, que é sempre aberta e passível de reflexões mediante fontes e estudos teóricos e práticos. Para desenvolver essas reflexões, foi criado um quadro de possíveis indicadores do problema para se chegar à questão central da pesquisa, tais como: baixo índice de interesse referente às análises

comparadas ao processo educacional brasileiro; escassez de pesquisas comparadas entre Brasil e Argentina; carência de pesquisas no âmbito de educação em gênero para crianças no Brasil e na Argentina; naturalização e propagação da lógica heterossexista por meio da educação de meninos e meninas; educação infantil baseada em princípios heteronormativos e sexistas; violências de gênero propagadas por meio da educação escolar e não escolar; gênero como uma categoria de validação de direitos humanos no sentido transnacional e internacional; escassez de estudos referentes a gênero e sexualidade na educação de crianças mais novas; aproximações e distanciamentos da Argentina e do Brasil com relação à educação sexual para meninos e meninas; educação sexual e de gênero nos documentos orientadores da Educação Infantil de ambos os países; rótulos e padrões que prescrevem condutas e posturas consideradas normais através de hierarquias de gênero que são tanto contestadas como mantidas pelas crianças em suas explorações e brincadeiras; crianças que são exemplos de transgressão das regras heterossexistas e patriarcais estabelecidas.

Outrossim, destaca-se a seguinte questão preliminar: quais são as configurações da educação em gênero para crianças, registrada nos documentos legais e descrita por meio da compreensão de gestores/as, professoras, crianças e de pesquisadores/as do Brasil e da Argentina? Nesse trilhar de proposições, algumas hipóteses foram lançadas, considerando que, em um contexto caracterizado por relações patriarcais de poder, os estudos referentes a gênero e educação (SCOTT, 1990, SAFFIOTI, 1987, LOURO, 2010, CRUZ, 2015, TIBURI, 2002, entre outras e outros) possibilitam supor que o baixo índice de interesse referente à análise comparada em educação sob o escopo de gênero na Educação Infantil, está associada a aspectos referentes a processos histórico, político e educacional, calcados em uma perspectiva machista, que impõe modelos de comportamento para meninos e meninas desde a mais tenra idade.

Supõe-se que um estudo que se compromete a pensar, especificamente, as relações de gênero na Educação Infantil, sob uma análise comparada entre Brasil e Argentina, pode favorecer uma compreensão sistemática através de outras lentes e alargamento de mentalidades, estabelecendo um conjunto de compromissos com a temática no âmbito dos Centros de Educação Infantil brasileiros.

Ainda, presumimos que se faz urgente e importante uma análise comparada com foco na Argentina, demonstrando dados reais de outro país da América do Sul, o qual tem sido marco nas iniciativas ligadas a gênero e sexualidade na educação, especialmente no que se refere às crianças. Nesse contexto, a Argentina mostra-se como pioneira na América Latina quando se trata dos compromissos com a Educação Inicial, com mulheres e com comunidades

LGBTQIA+, trazendo efetivamente a educação sexual como uma lei, inclusive na educação de crianças.

Aventa-se a hipótese de que os estudos relativos a gênero na educação de crianças nos países da América do Sul ainda são exordiais, incipientes e pouco explorados, tornando-se urgente iniciativas de pesquisa comparada no âmbito das políticas públicas e meio social. Ainda, supõe-se que a Argentina, por ser pioneira em estudos de gênero entre os países da América do Sul, pode favorecer uma compreensão qualitativa, em relação ao Brasil, de políticas educacionais vigentes e em processo de propostas e estruturação.

Destarte, o objetivo geral da pesquisa diz respeito a comparar a educação em gênero para crianças proclamada nos documentos legais e descritas pelos/as pesquisadores/as, professores/as, gestores/as e crianças do Brasil e da Argentina. Os objetivos específicos desta pesquisa são, por sua vez,: comparar os documentos legais destinados à educação das crianças do Brasil e Argentina, verificando a presença e/ou ausência da categoria de gênero; analisar as políticas públicas educacionais em gênero no Brasil e Argentina com foco em crianças da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses) e da Educação Inicial (45 dias a 5 anos); identificar e examinar como as crianças, os/as gestores/as, as professoras e os/as pesquisadores/as da Argentina e do Brasil descrevem a categoria de gênero na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade; compreender quais as similitudes e divergências da educação de crianças no Brasil e na Argentina, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos, políticos e educacionais de cada país em suas especificidades e, por fim, elaborar uma análise comparada que possa contribuir com a ratificação da importância das categorias de gênero e sexualidade para a educação de crianças do Brasil e da Argentina.

Nessa conjuntura, o texto está organizado em 5 capítulos: o primeiro é referente à introdução, a qual retrata os objetivos, as questões de pesquisa, as hipóteses e os percursos que foram sendo trilhados; o capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, relatando sobre o tipo de pesquisa qualitativa, a abordagem de estudo comparado em educação, a técnica de coleta dos dados referentes à análise documental, a observação participante com registro em diário de campo e as entrevistas semiestruturadas realizadas com pesquisadores/as do Brasil e da Argentina. Foram realizadas seis entrevistas com pesquisadores/as, sendo dois argentinos/as e quatro brasileiras. O critério de seleção foi relativo às publicações na área de gênero e na área da educação infantil. Além disso, foram realizadas três entrevistas com professoras (uma do Brasil e duas da Argentina), duas entrevistas com diretoras (uma do Brasil uma da Argentina) e pesquisa participante em escolas de Educação Infantil do Brasil e da Argentina com registro em diário de campo. O momento de visitas, de observações e de registros do vivido foi

fundamental para exercitar a escuta e a observação aguçada quanto às crianças que protagonizam o fazer diário e que, através das brincadeiras e das interações, falaram sobre a cultura androcêntrica⁷ e sexista imposta em ambos os países.

A organização, a seleção e a análise dos dados foram realizadas por meio da análise textual discursiva interligada com a educação comparada. Os percursos trilhados foram cunhados na constante perspectiva de tentar compreender o objeto de tese, buscando sair das margens e se referenciando em sistemas educativos de dois países, a fim de pensar na criança enquanto protagonista do seu desenvolvimento, bem como questionando as estruturas heteronormativas que são impostas para meninos e meninas desde a mais tenra idade.

Subdividido em cinco tópicos, o terceiro capítulo explicita questões teóricas acerca da educação em gênero para crianças no Brasil e na Argentina, os quais delineiam a filosofia, a educação, os feminismos e a infância, bem como as perspectivas da pedagogia da infância, descrevendo percepções e considerações sobre Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori. Ainda nesse capítulo, são explorados os conceitos relativos às categorias de gênero e aos direitos humanos em âmbito internacional, é historicizada a educação em gênero no Brasil e na Argentina, demarcando a conceituação de criança e infância e, por fim, é construída uma linha do tempo da Educação Infantil/Educación Inicial.

O quarto capítulo, utilizando-se a perspectiva de análise comparada de Nóvoa (2000, 2017), convida a pensar na educação sob lentes ampliadas, partindo da perspectiva de compreender, diferenciar e construir sentidos. Nesse sentido, o capítulo descreve e analisa documentos educacionais do Brasil e da Argentina em consonância com as entrevistas realizadas com os/as pesquisadores/as, sendo organizados quadros e tabelas que fornecem dados acerca dos dois países em suas especificidades.

O quinto capítulo propõe-se a relatar e a analisar, partindo da interseccionalidade, os dados referentes ao diário de campo com registros vivenciados nos dois países, destacando indicadores e categorias apontadas pelos/as pesquisadores/as nas entrevistas fornecidas, bem como busca pensar na atuação das/dos docentes e das crianças enquanto protagonistas que transgridem as normas heterossexistas e outrora as reproduzem. O capítulo em questão está organizando com cenas, enredos e representações, além de quadros e tabelas com uma minuciosa análise de documentos, portarias e resoluções de ambos os países. Espelhando-se na educação sexual da Argentina que embora seja um campo de disputas e enfrente muitas

⁷ Androcentrismo refere-se ao posicionamento do homem do ponto de vista masculino no centro da cultura e da história; normas e valores masculinos adquirem assim, universalidade, com a consequente marginalização ou exclusão de experiências e valores femininos. (CARVALHO *et al.*, 2016, p. 10).

resistências, trata-se de uma iniciativa colossal e emergente no contexto da América Latina. Ao final, apresenta-se uma carta aberta com orientações de como educar a partir de uma perspectiva valorativa de gênero na infância.

Por último, diante das análises do objeto de tese nos dois países, conjecturam-se orientações sobre como educar crianças em uma perspectiva de gênero, através de uma carta aberta ao público, a qual, por meio de um fluxo argumentativo, apresenta um substrato dos resultados do objeto de pesquisa, contemplando categorias e apresentando sugestões práticas e possíveis. Diante das inúmeras ramificações e cogitações enunciadas ao decorrer desta pesquisa, propõe-se, com a carta aberta, contemplar, de forma sutil e astuta a fim de atingir o público de educadores/as, as famílias e as/os demais interessados/as, as seguintes categorias: criança como um sujeito de direitos; infância; escuta atenta e observação aguçada; brinquedos e brincadeiras enquanto elementos da cultura; sexualidade; gênero; papéis de gênero; identidade de gênero; quebra de visões estereotipadas e adultocêntricas; desnaturalização de padrões binários, sexistas e heterossexuais; estratégias de resistência e de construção de uma perspectiva valorativa das questões de gênero e sexualidade; educação sob o escopo de gênero e sexualidade enquanto estratégia para fornecer o desenvolvimento integral da criança de forma respeitosa e valorativa.

Os resultados levam a perceber a importância da formação docente para tratar da educação em gênero e sexualidade na infância, bem como a urgência de pesquisas nesse âmbito, promovendo resistências e insistindo, oferecendo reflexões profícuas quanto à educação em gênero e sexualidade na infância e as políticas públicas em ambos os países.

1.1 Justificativa

O interesse nesse objeto de pesquisa surgiu a partir da dissertação de mestrado com objeto de pesquisa relativo a processos de subjetividades e identidades de encarceradas no Presídio Regional de Paulo Afonso, Bahia. Através dessa pesquisa, foi possível fazer um levantamento dos estudos de gênero e de direitos humanos no Brasil, evidenciando o quanto a falta dessas categorias na educação (ainda mais escassa na Educação Infantil), podem fomentar inúmeras violências. Ainda, a experiência da pesquisadora como professora na área de Educação Infantil proporcionou olhares atentos quanto aos processos de significações e transgressões infantis quando se trata aos papéis de gênero. Concomitantemente, o seu percurso acadêmico e profissional possibilitou pensar nesse objeto de tese como uma alternativa de estabelecer uma ponte entre as relações de gênero e a educação de crianças pequenas através de uma análise comparada em campo internacional.

Vale ressaltar que estudos relativos a gênero e Educação Infantil têm sido realizados por esta pesquisadora em todo o seu processo formativo, desde a graduação em Pedagogia (2015), o mestrado em Educação (2018) até, por fim, a especialização em Educação em Gênero e Direitos Humanos (2019). A partir desse caminho trilhado, foi possível realizar estudos pertinentes acerca de gênero e educação no Brasil. Agora, com essa iniciativa de projeto de doutorado, objetiva-se expandir o estudo para o âmbito internacional, por meio de uma pesquisa comparada entre Brasil e Argentina e focada nas crianças, apresentando, desse modo, aspectos inovadores do estudo com relação à escassez de pesquisas na área e a emergência de estudos que venham a contribuir com uma educação igualitária e equitativa com base no respeito e na valorização da diversidade. Assim, busca-se desnaturalizar padrões e voltar o olhar às crianças em suas especificidades, as quais tanto reproduzem como transgridem as normas dominantes por meio das brincadeiras.

Este estudo parte de um arcabouço teórico-analítico para se pensar a educação em gênero destinada a crianças nos países da América do Sul, especificamente no Brasil e na Argentina, na perspectiva de fornecer dados relevantes acerca dessa categoria, que ainda é escassa, evidenciando a importância de gênero e direitos humanos na educação sob o viés internacional.

A escolha pela Argentina se deu por se tratar do país pioneiro quanto aos estudos de gênero na América Latina, além do olhar sensível dessa nação para a educação na infância. O que ainda é debate no Brasil é realidade na Argentina, especialmente no que se refere à educação sexual nas escolas, que, com a Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) nº 26.150 de 2006, em seu artigo primeiro, garante aos estudantes das redes públicas e particulares e da Educação Infantil ao Ensino Médio de todo o país o direito de aprender conteúdos relacionados à sexualidade.

ARTIGO 1º - Todos os estudantes têm direito a receber educação sexual integral nos estabelecimentos de ensino público, estatal e privado da jurisdição nacional, provincial, da Cidade Autônoma de Buenos Aires e das jurisdições municipais. Para os efeitos desta lei, entende-se por educação sexual integral aquela que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos. (ARGENTINA, 2006)

Concomitantemente, em 2010, foi lançado pelo Ministério da Educação da Argentina, um documento para a educação inicial com propostas para trabalhar a educação sexual com as crianças. O material é destinado aos/às docentes e instituições educativas e fornece importantes dicas de estratégias para contemplar a educação sexual integral no jardim de infância através da ludicidade e brincadeiras.

A Educação Sexual Integral favorece e inclui o conhecimento e o cuidado com o próprio corpo e o dos outros; a avaliação de emoções e expressões; informações básicas sobre a dimensão biológica da sexualidade; reflexão sobre as relações interpessoais; a promoção de valores e atitudes relacionados ao amor, à solidariedade, ao respeito à vida e à integridade das pessoas; e o exercício dos direitos relacionados à sexualidade; a construção de regras de convivência e relações igualitárias entre homens e mulheres. Dessa forma, a Educação Sexual Integral visa ampliar os horizontes culturais relacionados a essas questões. (ARGENTINA, 2010, p. 12).

O documento frisa a educação sexual para crianças em sua amplitude, contemplando aspectos relacionados ao cuidado com o corpo, às emoções, aos aspectos culturais, ao respeito à vida, à integridade das pessoas, à igualdade entre mulheres e homens, entre outras questões que permitem ampliar horizontes e fornecer orientações para crianças a respeito de seus direitos e deveres.

A Argentina tem sido pioneira entre os países da América do Sul quanto às políticas de gênero na educação e à educação da primeira infância, a qual destaca, como prioridade, os direitos de meninos e de meninas previstos na Lei de Educação Nacional assim como o Brasil frisa a criança como sujeito de direitos.

A pesquisa *in loco*, realizada através de um intercâmbio na Argentina, durante o período de 02 de março a 12 de abril de 2022, permitiu ampliar olhares e promover reflexões pertinentes quanto às leis voltadas à educação das crianças e sua aplicabilidade nas escolas públicas e privadas. *A priori*, de forma introdutória, enfatiza-se que, embora o país possua uma política de Educação Sexual Integral, também enfrenta muitas resistências no âmbito da prática didático-pedagógica das escolas, uma vez que se trata de uma nação engendrada no viés religioso, sobretudo no catolicismo.

Esse pioneirismo está inscrito na história do país, instigando e impulsionando os estudos de gênero e sexualidade na educação. Alguns aspectos desse caminho revelam luta e persistência, como o “novo mundo”, em 1967, que foi o primeiro grupo construído publicamente com relação a estudos referentes à homossexualidade. A Argentina apresentou, assim, a primeira revista homossexual da América Latina.

Na Argentina, o Nuestro Mundo, que surgiu em 1967, foi o primeiro grupo constituído publicamente sob orientação homossexual na América do Sul. Com uma base majoritária operária e sindical, definia-se como um grupo político homossexual sexual. Em 1971, com a entrada de intelectuais de classe média, daria origem à Frente de Libertação Homossexual (FLH) com clara orientação marxista. Na década de 1970, o grupo desenvolveu intenso ativismo: participação em protestos, grupos de estudos, alianças com grupos feministas e contatos com grupos gays estrangeiros. Em 1973 a FLH publica "SOMOS", a primeira revista homossexual da América Latina. A

violência política desencadeada na Argentina deixou de culminar na ditadura militar de 1976 e a FLH se dissolveu, decidindo funcionar no exílio. (FIGARI, 2015, p. 228).

Como afirma Figari (2015), a Argentina foi pioneira ao ter a primeira mulher presidenta no mundo. María Estela Martínez de Perón era vice-presidente de seu marido, Juan Domingo Perón, que morreu em 1974, cabendo à sua esposa ocupar o posto da presidência, dando início à participação política das mulheres, ao sistema de cotas e a políticas de igualdade de gênero.

Schewether e Pagliari (2017) enfatizam que a Argentina demonstrou-se bastante ativa por meio de práticas do seu Ministério da Defesa, advogando em defesa da implantação de um Ministério da Defesa no Brasil.

Em paralelo ao avanço da democratização, foram introduzidas as primeiras políticas públicas com recorte de gênero. O processo foi liderado por grupos de mulheres e feministas que, inicialmente, possuíam uma agenda com pautas voltadas para a democratização e a obtenção de direitos. Entretanto, no decorrer dos anos, complexaram suas causas e, no final dos anos 1980, os temas permeavam a igualdade de status, a eliminação da discriminação sexual, a introdução de regulamentos contra assédio sexual e violência doméstica, bem como a inserção de cotas que garantissem a representatividade feminina (Farah 2004; Stromquist 1996). Reivindica-se a inclusão das mulheres como beneficiárias das políticas, mas, fundamentalmente, a sua participação na formulação, implementação e controle das políticas. (SHEWETHER, PAGLIARI, 2017, p. 3).

Destarte, este estudo toma, como campo de pesquisa comparada, a Argentina e o Brasil a fim de se pensar em políticas educacionais com foco em gênero na educação da primeira infância, seus avanços e retrocessos e discussões e pesquisas sobre o tema. Pretende-se, assim, fomentar um estudo que possa contribuir com a ratificação da importância da diversidade de gênero para a educação de crianças do Brasil e do mundo.

Lopes (2011) concebeu um estudo pertinente com relação à construção da branquitude entre homossexuais masculinos no Brasil e na Argentina. A priori, o autor informa que um dos motivos de pensar em fazer educação comparada entre os dois países foi o fato de “[...] a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) ter sido a primeira localidade da América Latina a aprovar uma lei que versa sobre a união civil para casais homossexuais em 2002” (LOPES, 2011, p. 116-117). Em sua análise comparada, Lopes (2011) evidencia que existe uma maior permeabilidade e aceitação da sociedade argentina para a ampliação dos direitos homossexuais do que da sociedade brasileira. Para ele, os dois países apresentam o modelo tradicional de família e conjugalidade centrado em sexos opostos, assim como existem discursos relativos à heteronormatividade em ambos os países.

É importante destacar que essa pesquisa caracteriza-se pelos estudos referentes à educação em gênero na Educação Infantil/educação inicial na América do Sul, apresentando o conceito de gênero em seu sentido amplo e multidimensional, que engloba a feminilidade e a masculinidade em sua heterogeneidade, ancorando-se nas agendas internacionais dos direitos humanos como forma de inscrever um conjunto de compromissos relativos à temática na educação de crianças e pensando nos estudos de gênero e sexualidade em sua amplitude.

De acordo com Sardenberg (1998), o conceito de gênero não substitui a categoria mulher, tampouco torna irrelevante pesquisas/reflexões sobre mulheres enquanto um grupo social discriminado. Ao contrário, o referido conceito permite que se pense nessa categoria como uma construção social historicamente específica e como é legitimada a situação de discriminação, de exploração e de subordinação das mulheres. Gênero dá conta da diversidade da condição/experiência feminina em sociedades distintas, no tempo e espaço e possibilita pensar as relações entre os sexos no plano das relações sociais de gênero (entre mulheres e homens, bem como entre mulheres e mulheres e entre homens e homens).

Ao se pesquisar estudos de gênero e educação sob a perspectiva internacional, é comum encontrar trabalhos relacionados à posição da mulher no mundo. Embora esse assunto ainda não esteja esgotado e careça de ser esmiuçado em suas esferas formativas, esta pesquisa apresenta gênero como uma categoria de análise histórica que contempla o masculino e o feminino, entendendo a diversidade de conceituações e de identificações dentro dessas duas categorias, incluindo estudos referentes às mulheres e aos grupos LGBTQIA+ no mundo, especificamente em dois países da América do Sul, Brasil e Argentina, para, a partir disso, pensar na educação sexual para crianças, tema ainda incipiente em nosso país e que tem sido prioridade na Argentina.

Os principais documentos internacionais para a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero foram: a carta das Nações Unidas de 1945 – princípio de promoção de cooperação internacional para a solução de problemas sociais, econômicos, culturais e humanitários; a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – direitos universais, indivisíveis e inalienáveis; a Convenção Interamericana sobre a concessão dos direitos civis à mulher em 1948; a Convenção sobre os direitos políticos da mulher em 1953; as Convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho) em 1951, 1952, 1958, 1981 e 1990; a Convenção Americana de Direitos Humanos em 1969; a Convenção para eliminar todas as formas de discriminação contra a mulher – CEDAW – em 1979; a II Conferência Mundial sobre a Mulher (Copenhague, 1980); a II Conferência Mundial sobre a Mulher (Nairóbi, 1985); a II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993); a Convenção Interamericana para

prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (Belém do Pará, 1994); a IV Conferência mundial sobre a mulher (Beijing, 1995); a Declaração do Milênio (2000); as Convenções e recomendações da OIT sobre trabalho docente para as trabalhadoras e os trabalhadores domésticos (Genebra, 2011). Todos esses documentos versam sobre a posição que a mulher ocupa no mundo, o qual ainda é machista, patriarcal, binário e heterocisnormativo, o que demonstra ser de suma importância estudos que desmistifiquem questões naturalizadas e que apresentem alternativas de avanços no campo teórico, conceitual e social.

Vale ressaltar que a Organização das Nações Unidas (ONU) possui 17 objetivos de desenvolvimento sustentável válido para todos os países, dentre eles se encontram a igualdade de gênero e a educação de qualidade.

No que tange especificamente às relações de gênero na Educação Infantil, a literatura científica tem demonstrado como as crianças reproduzem e, outrora, transgridem a norma dominante. Daniela Finco⁸ (2004) destaca que existem normas sociais que prescrevem posturas de como ser e viver como mulheres e homens e afirma que tais hierarquias são contestadas e, ao mesmo tempo, mantidas pelas crianças. A autora evidencia como as crianças, enquanto portadoras de histórias e produtoras de cultura, ressignificam os papéis de gênero. Questões elencadas pela pesquisa de Finco (2004) leva, especificamente, a reflexões pertinentes com relação a como a criança pensa e concebe o mundo representando o seu próprio universo. Daniela Finco (2004) ressalta que os estudos referentes à infância, em sua maioria, não contemplam as diferenças de gênero nem a construção do preconceito, sendo um tema pouco explorado e raro no Brasil, o que nos motiva a produzir uma literatura vasta com relação à temática a partir de um estudo comparado.

Ericka Oliveira e Lenira Haddad (2019) versam sobre posicionamentos de gênero em contexto de Educação Infantil a partir de oficinas e brincadeiras, apresentando resultados da dissertação de mestrado em educação. As autoras destacam que os processos de socialização, através do sexo, ocorrem desde o nascimento, trazendo diferenciações de feminino e masculino. “Assim considera-se que as crianças ressignificam esses elementos em suas práticas e discursos, também na Educação Infantil” (OLIVEIRA e HADDAD, 2019, p. 310). À vista disso, existem formas pelas quais a criança, ao longo de sua infância, constrói e assume um gênero. A ideia de pertencimento ao gênero é marcada por artefatos culturais e sociais.

É fato que, no Brasil, os estudos referentes a gênero na Educação Infantil ainda são incipientes e exordiais. Autoras como Márcia Buss-Simão (2013), Giachini e Leão (2016),

⁸ Em todo o texto da tese, ao referenciar mulheres, os seus primeiros nomes serão citados para que seja dada visibilidade com relação à produção acadêmica feminina.

Ericka Oliveira e Lenira Haddad (2019), dentre outros/as, exploram essa temática em sua interface.

A filosofia vinculada à educação permite pensar a educação em gênero na educação de crianças mediante seus condicionantes sociais e culturais, esmiuçando as raízes do problema e pensando na formação integral dos indivíduos, para, assim, traçar um estudo pertinente em torno das pesquisas em educação em gênero na América do Sul e em políticas, propostas e perspectivas de professoras, gestores/as, crianças e pesquisadores/as argentinos/as e brasileiros/as com relação a gênero e sua aplicabilidade na Educação Infantil.

As categorias que embasam o estudo dizem respeito à Educação Infantil/Educación Inicial e gênero, pensando em aproximações e distanciamentos entre Brasil e Argentina por intermédio de um estudo comparado que possa fornecer reflexões pertinentes quanto à educação de crianças sob uma perspectiva valorativa da diversidade.

2 METODOLOGIA

Pesquisar, investigar, descrever, analisar, utilizar métodos de coleta e análise dos dados são meios estratégicos de construir conhecimento e ciência. Afinal, o ato de estudar um objeto de pesquisa requer responsabilidade, planejamento, confiabilidade e compromisso em todas as etapas que regem a construção de um estudo científico.

Gamboa (2013) observa que os projetos de pesquisa originam-se a partir de alguma necessidade humana, caracterizando-se por organizarem os procedimentos necessários para a elaboração do conhecimento científico. A elaboração desse conhecimento, por sua vez, passa por dois grandes momentos: o primeiro deles é a delimitação do objeto com construção de questões e perguntas e o segundo é a elaboração de respostas, partindo de uma organização lógica e dialética constituída a partir de perguntas e respostas.

Na construção de questões, deve-se levar em conta os seguintes aspectos: localização e delimitação da situação-problema; indicadores do problema; elaboração de quadro de questões que orientem a busca de respostas para o problema e elaboração de uma pergunta-síntese que articule as questões e delimite o foco central das indagações. (GAMBOA, 2013, p. 35).

No que concerne à elaboração de respostas, Gamboa (2013) destaca que são necessários os seguintes elementos: definição de fontes; seleção de instrumentos, materiais e técnicas para coletar, organizar e sistematizar as informações necessárias à construção das respostas; explicitação de hipóteses (respostas esperadas); definição de um quadro de referências teóricas e previsão de condição para realização do projeto. Essa fase relativa à dialética entre perguntas e respostas fundamenta-se na reflexão filosófica que parte do espírito da dúvida e da indagação, fornecendo fundamentos para construção do conhecimento científico que se constrói na relação entre perguntas e respostas.

2.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa comparada em educação, de caráter qualitativa, embasada em abordagens feministas. O lugar que o ser humano ocupa no seio social está permeado por relações de poder e de dominação que, embora não determine, constitui as questões culturais e educacionais. As relações de poder, as quais rodeiam toda a sociedade, estão intimamente relacionadas à dominação de classe, de raça e de gênero – a interação desses três fatos sociais é chamada de interseccionalidade. Nesse sentido, Heleith Saffioti (1998) pontua que existe uma simbiose entre patriarcado, dominação e exploração e afirma que é imprescindível quebrar os cânones dominantes atrelados às relações de poder, por meio de feminismos plurais.

Nas pesquisas inscritas sob o escopo feminista, consideram-se as diversas facetas sociais e os processos de dominação patriarcais, sexistas, racistas, classistas, entre outros, que não se limitam a um movimento organizado, nem a um campo de conhecimento, mas articulam ambos. Trata-se de concepções políticas e sociais que atravessam a realidade, assumindo uma epistemologia consistente e resistente em prol da organização do pensar e do agir de maneira coletiva e articulada. Em relação ao lugar de fala, trata-se de um mecanismo de efetivação tanto da objetividade científica quanto da ética na pesquisa (MARIANA MAZZINE, 2019).

Observando essa pontuação, escrevendo sob o escopo da epistemologia feminista e posicionando-se enquanto pesquisadora e atuante da educação, privilegiada pela condição de mulher branca, a posição que a autora desta pesquisa assume é de ativista social e acadêmica que tem se relacionado com um feminismo plural, o qual luta por direitos e deveres em múltiplas facetas.

Para Márcia Tiburi (2020), feminismo é política, mas também é ética. A lógica da dominação masculina precisa atacar o feminismo, como dizer que o feminismo é ultrapassado. Todos os conservadores odeiam o feminismo, pois o movimento é para quem gosta de transformações, para quem tem espírito revolucionário e para quem busca melhorias a partir de um sentido coletivo. Todos os avanços estão ligados ao feminismo ou aos impulsos feministas, a exemplo das mulheres que ocuparam/ocupam vários espaços e que possuem direito de ir e vir. Assim sendo, estar aqui, galgando esse espaço acadêmico, escrevendo e falando sobre as mulheres na filosofia é também uma atitude feminista revolucionária.

O movimento feminista constitui-se como social, filosófico e político e objetiva a igualdade entre os sexos e o empoderamento feminino, além da libertação de padrões opressores baseados em normas de gênero. De acordo com Amanda Castro e Rita Machado (2016), os escritos feministas europeus contribuíram para a reflexão da luta feminista na América Latina como um todo, veja: “[...] a história do feminismo pode ser dividida em três “ondas”: a primeira teria ocorrido no século XIX e início do século XX, a segunda, nas décadas de 1960 e 1970; e a terceira, na década de 1990 até a atualidade” (CASTRO, MACHADO, 2016).

No Brasil, o movimento feminista criou forma no fim do século XVIII e início do XIX.

Três grandes momentos marcam o movimento feminista no Brasil: o primeiro foi causado pelas reivindicações por direitos democráticos como o direito ao voto, ao divórcio, à educação e ao trabalho no fim do século 19. O segundo, no fim da década de 1960, foi caracterizado pela liberação sexual (impulsionada pelo aumento dos contraceptivos). O terceiro momento começou a ser construído no fim da década de 1970, com a luta de caráter sindical e contra a ditadura militar. (CASTRO, MACHADO, 2016, não paginado).

Destarte, o movimento feminista no Brasil e na América latina possuem o que chamamos de “feminismos”. É preciso, contudo, fazer uma delimitação: a bandeira principal levantada nesta tese, partindo da epistemologia feminista, diz respeito à educação não-sexista; à igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros; à legalização do aborto; à criação de penas mais duras para os casos de violência contra a mulher; à divisão igualitária das tarefas domésticas entre os gêneros; à divisão de responsabilidades entre os gêneros na criação dos filhos; à maior participação nas esferas de poder do Estado; à criação, efetivação e manutenção de políticas públicas para as mulheres, sobretudo para as que estão em situação de maior vulnerabilidade social; ao entendimento com relação a gênero e sexualidade na infância; às possibilidades de empoderamento feminino desde a infância por meio da educação; a educar em gênero e sexualidade enquanto alternativa para desmembrar as estruturas patriarcais, sexistas, machistas, homofóbicas, transfóbicas, binárias, etc.

Este estudo, por meio da educação, guia-se pelo que Simone de Beauvoir (1970) ensinou sobre enxergar a mulher não como o outro do homem, mas como aquela que nada define e que a nada se sujeite, tendo a liberdade como própria substância. É preciso, portanto, que estejamos preparadas para que nossas concepções, lutas e conquistas não sejam questionadas em meio a uma crise política, econômica e religiosa; que juntas possamos entender que o casamento e a procriação não é o destino natural da mulher, a não ser que ela assim os queira.

Para concluir esta parte, a pesquisa é de cunho qualitativo com ênfase na epistemologia feminista e de gênero e utiliza a abordagem de análise comparada em educação, a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e a observação participante com registro em diário de campo, elaborando um texto polifônico, habitado por muitas vozes e vertentes, mas com o mesmo objetivo: comparar a educação em gênero para crianças no Brasil e na Argentina.

2.2 Abordagem da pesquisa

A abordagem metodológica da pesquisa é a análise comparada em educação, método que advém da sociologia com base em Durkheim e Tenbrucke, assim como afirma Schriwer (2018), e apresenta os desafios de destacar as problemáticas centrais e subjacentes dos diferentes ramos de estudos comparados e internacionais em educação.

Ao pensar em comparação, deleita-se sobre relações, afinal estudos comparados requerem uma inter-relação das relações internacionais e nacionais em prol de se pensar em procedimentos que se coadunam com os objetos de comparação entre si, obedecendo a alguns critérios metodológicos advindos de elementos observáveis da experiência social cotidiana ou de categorias sociais conhecidas pela familiaridade com as situações culturais estudadas. Trata-

se de técnicas de níveis múltiplos que intercalam uma operação mental estruturada e consciente a partir de problemas específicos. É o que Shriwer (2018) chama de operação mental (relações de semelhanças) e método científico (comparação das semelhanças).

Essa técnica funciona como um convite ao aprofundamento das relações básicas intercalando as inter-relações entre teorias e conhecimentos. As sociedades modernas, de acordo com Schriwer (2018), caracterizam-se pela pluralização de tendências centrífugas, pronunciando características da sociedade moderna os processos de comunicação autorreflexiva que se intensificam a ponto de se tronarem teorias de reflexão.

Consequentemente, considera-se de suma importância ampliar as pesquisas em educação sob a ótica internacional, apresentando níveis distintos de análise partindo de novos contextos sociais, políticos e econômicos, a fim de fazer uma análise comparada que forneça subsídios para se pensar no objeto de pesquisa com um alargamento de possibilidades.

Diana Escobar, Cintia Costa e Alicia Bonamino (2016), a partir de um estudo comparado entre os planos nacionais do Brasil e da Colômbia, alertam quanto à necessidade de se fazer uma análise exploratória de documentos, pensando nas diferenças e semelhanças de natureza política e social dos países em destaque com o objetivo de se criar categorias de análise como tema-marco, metas e estrutura.

Na mesma direção, Nóvoa (2000) pontua que as possibilidades de um estudo comparado ultrapassam os limites das comparações tradicionais que, muitas vezes, limitam-se a apenas apontar similitudes e divergências entre os países, exigindo uma problematização da própria noção de comparação e um exercício crítico de criação de categorias férteis com base no objeto de pesquisa. Faz-se necessário perceber e analisar com cautela as peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da invenção das práticas no campo educacional. O autor registra que “isso exige também que constituam instrumentos comuns de investigação a serem empregados no estudo das duas situações” (NÓVOA, 2000).

Vale ressaltar ainda que, para Nóvoa (2000), o contexto de comparação deve primeiro reconhecer a individualidade do outro, pois a comparação em educação seria uma história de sentidos, os quais diferentes comunidades dão às suas ações, permitindo-lhes a construção/reconstrução do mundo. Nesse sentido, um estudo comparado requer a atenção do pesquisador quanto aos aspectos culturais, econômicos, sociais e individuais de cada nação.

Nóvoa (2017) alerta também a possibilidade de ilusões e desilusões da educação comparada, defendendo uma técnica mais problematizadora marcada por três grandes gestos, são eles: distanciamento, intercessão e comunicação, de modo que a análise comparada possa

construir uma compreensão do espaço relacionado com o tempo, apresentando o descrever, o imaginar, o prever e o prescrever.

Uma das tensões descritas pelo autor na educação comparada diz respeito à política e ao conhecimento, tendo em vista que Nóvoa (2017) defende um pensamento da diferença e não da generalização, da compreensão e não da solução. Nesse sentido, o autor pontua uma nova versão da educação comparada, mas que não está isenta de riscos, e insiste na diferença e na compreensão como elementos centrais do trabalho comparado em educação, pois o trabalho é do/a pesquisador/a é tentar compreender.

Nóvoa (2017) convida, ainda, a sair das margens e da zona de conforto rumo ao desconhecido. Para isso, o autor chama atenção para as decepções da educação comparada ao longo dos seus 200 anos: “[...] a ideia de que é possível definir o rumo certo, os aperfeiçoamentos que podem ser transportados de um país para outro e a crença de que este rumo pode ser definido cientificamente” (NÓVOA, 2017, p. 17). A terceira grande decepção acreditou que as leis podiam ser generalizadas independentemente da história e dos contextos. O interesse do método comparado reside nas suas possibilidades teórico-críticas. A quarta decepção, por sua vez, seria a ligação entre política e o conhecimento ancorada na lógica comparada sem relação com o contexto.

Essas tensões nomeadas de decepções por Nóvoa (2017) alerta quanto a não estabelecer a crença de que, através da educação comparada, é possível encontrar soluções ou apropriações de leis em realidades distintas, pois são visões simplistas. A educação comparada consiste em tentar compreender as diferenças, estabelecendo um ampliar de horizontes a respeito de uma problemática.

O trabalho comparado deve ser capaz de abrir problemáticas, sem se reduzir às métricas, deve promover abordagens científicas que favoreçam uma apropriação do conhecimento por parte dos diferentes atores individuais e coletivos, reconhecendo o papel dos especialistas, mas sem lhes conceder um poder de decisão e de definição das políticas educativas. (NÓVOA, 2017, p. 21).

Para Nóvoa (2017), há três gestos que são decisivos para a construção de uma educação comparada problematizadora, pois, quando comparamos fatos com fatos, ficamos na superfície dos problemas e do conhecimento.

[...] O gesto do distanciamento ou, por outras palavras, a capacidade para desconhecermos, para nos afastarmos daquilo que pensamos saber, abrindo-nos a novas possibilidades de conhecimento; o gesto da intercessão, isto é, a capacidade de percebermos, como sugere Gilles Deleuze (1990), a importância do intercessor, uma figura que não se limita a transportar, transpor ou traduzir ideias de um lugar para

outro; e o gesto da comunicação, no sentido etimológico do termo, “tornar comum”, ou dito de outro modo, a capacidade de trabalharmos em comum a partir das nossas diferentes posições e maneiras de pensar (NÓVOA, 2017, p. 21).

Para tanto, faz-se necessário romper com as visões limitadas e pensar em duas linhas de trabalho, são elas: a ligação entre o local e o global a partir da globalização e pensando nas espacialidades e a desmaterialização do espaço, prestando atenção nos fluxos, nas comunicações, na hibridez, nas redes, nas conexões. É interessante enfatizar que a compreensão de diferentes espacialidades vai além do espaço físico, tendo em vista que contempla as especificidades locais do país. Há também a necessidade de inscrever o pensamento no tempo em suas diferentes temporalidades, as quais organizam os processos educacionais, compreendendo as turbulências de acontecimentos de mudança intensiva na ligação do tempo com os processos de longa duração.

A educação comparada é marcada pela compreensão da diferença, mas, para se chegar a isso, é necessário o desdobramento das espacialidades e das temporalidades. Mais do que uma comparação entre países e mais do que uma visão macro e global, faz-se necessário entender a propagação das políticas como ondas que vibram em diferentes espaços-tempo. Nóvoa (2017) apresenta uma educação comparada para organizar um espaço público de debates e decisões; suas tarefas consistem em compreender as diferenças a partir do espaço público e produção/reflexão em comum a partir das nossas diversidades e diferenças. A expectativa é de descobrir como multiplicar os olhares e a compreensão dos indivíduos acerca de uma problemática no espaço-tempo.

Não obstante, Moraes (2017), ao realizar uma comparação entre Brasil, Inglaterra e Finlândia, orienta a pensar nas fontes primárias e secundárias, uma vez que a educação comparada funciona como importante ferramenta para a compreensão dos problemas internacionais da educação, sendo de suma importância fazer uma relação global entre as particularidades e singularidades das nações. Veja:

O breve estudo comparado realiza-se a partir de fontes primárias e secundária, indicadores sociais e educacionais, documentos e relatórios de organismos internacionais, estudos e pesquisas, bem como notícias publicadas na grande mídia (MORAES, 2017, p. 407).

Nesse trilhar de preposições, esta pesquisa compromete-se a pensar na educação comparada em sua complexidade, envolvendo as similitudes e divergências, mas levando em conta os aspectos individuais de cada nação no que se refere a questões históricas, culturais, sociais, econômicas e educacionais na relação entre espaço-tempo, considerando a

compreensão das diferenças e construindo um espaço público de discussão acerca da temática em sua multiplicidade.

No que tange às fontes primárias e secundárias, delineiam-se documentos oficiais destinados à educação de crianças dos dois países como fonte primária e, por sua vez, entrevistas com pesquisadores/as, professoras, gestoras de ambos os países como fonte secundária, apresentando também as observações participantes junto com as crianças, registrando suas falas e brincadeiras.

A vantagem de trabalhar com estudos comparados está na possibilidade de estabelecer aberturas para estudos sobre diversidades culturais, etnia, gênero, entre outros. Faz-se necessário buscar um panorama de desenvolvimento recente nos estudos referentes ao nacionalismo, considerando a diversidade e identidade presentes nas nações, pois cada sistema educacional é característico da nação que o criou. Assim, os autores supracitados orientam a eleger categorias de comparação e análise.

As categorias preliminares deste estudo foram organizadas em um quadro comparativo das políticas e dos estudos para educação infantil/educación inicial como um instrumento de análise, de problematização, de compreensão, de diferenciação, de promoção de debate público e de aprofundamento.

Quadro 1– Categorias primárias e secundárias de análise referentes a gênero na educação de crianças (Educação Infantil/Educación Inicial) entre Brasil e Argentina

Categorias	Indicadores Primários: documentos oficiais e embasamento teórico	Indicadores Secundários: pesquisadores/as, professoras, gestoras e crianças dos países e embasamento teórico	Brasil	Argentina
História da educação- formação social e educacional				
Sistema de política social				
Condições ambientais e culturais				
Política nacional de educação				
Concepção de educação				
Concepção de Educação Infantil				
Concepção de criança e infância				
Obrigatoriedade na Educação Infantil Integral ou parcial				
Financiamento da Educação Infantil				
Espaço físico				

Formação dos profissionais de Educação Infantil				
Políticas de Educação Infantil				
Diretrizes educacionais para crianças				
Concepção de gênero				
Educação sexual				
Políticas de igualdade de gênero				
Políticas de educação em gênero para crianças				
Educação sexual para crianças				

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Este projeto intenta realizar uma pesquisa comparada entre Brasil e Argentina, apresentando a aplicabilidade de gênero no sistema educacional para crianças da Educação Infantil/Educación Inicial de ambos os países, pensando em indicadores primários e secundários para a criação e a análise de categorias, com cuidado quanto às orientações de Nóvoa (2017) e dos demais autores que chamam a atenção para a necessidade de uma educação comparada que considere o espaço-tempo e a necessidade de compreensão, de diferenciação e de problematização da temática, promovendo debates públicos e alargando nossos olhares.

Vale ressaltar que a comparação como método científico-social que se assenta sobre várias técnicas complexas e de níveis múltiplos possui relações variáveis em níveis sistêmicos diferentes em vários contextos socioculturais que são analisados através da estrutura. A relação que se estabelece vai além de comparações simples entre as semelhanças e as divergências, o que permite ao/à observador/a diferentes lentes e óticas do objeto pesquisado.

2.3 Sujeitos e local da pesquisa

Apresentam-se Brasil e Argentina, localizados na América do Sul, como campo empírico da pesquisa, a qual foi realizada a partir de análise documental e de entrevista com pesquisadores/as especialistas que embasam nossos estudos nas categorias de Educação Infantil e de gênero. Os dois países estão localizados na América do Sul, que é composta por 13 países, são eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

A distância entre o Brasil e a Argentina, saindo de Maceió para Buenos Aires, é de aproximadamente 4.525 km. De Buenos Aires até a cidade de San Juan, onde a pesquisa foi realizada, a distância é de aproximadamente 1.100 km.

De acordo com Vela (2020),

Quase metade da população da América do Sul vive no Brasil (209 milhões de habitantes), mas devido à sua grande extensão territorial e as vastas áreas pouco habitadas, o país apresenta uma densidade demográfica bem menor do que em muitos outros, atingindo 25hab./km². Em termos de população, o Brasil é seguido por Colômbia (48 milhões) e Argentina (43 milhões). Os dois países possuem densidades populacionais bem distintas: 16hab./km² na Argentina e 44hab./km² na Colômbia.

Para Vela (2020), ao comparar o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) dos países Sul-americanos, percebe-se que Argentina, Chile e Uruguai estão em vantagem (< 0,79), seguidos por Brasil, Venezuela e Peru (0,73 a 0,79), e por Equador, Colômbia e Suriname (0,71 a 0,73). Os demais países apresentam IDH menor que 0,71. Quanto ao idioma, Vela (2020) informa:

Os idiomas mais falados na América do Sul são o espanhol (44,6%) e o português (40,8%). Em terceiro e quarto lugares vêm o Quichua (1,6%) e o Guaraní (1,3%). Mas há centenas de outros idiomas que, somados, representam 11,7%, destacando-se as diversas línguas indígenas. Em termos de religião, a grande maioria da população se considera cristã, e a religião católica é a que possui mais adeptos. Nos últimos anos, porém, houve um aumento de protestantes, além das pessoas sem religião ou que preferem não opinar. Há também um grande número de pessoas adeptas de outras religiões, como as de matriz africana, judaísmo, hinduísmo, islamismo, budismo, entre outras.

Ainda, de acordo com informações do Google Maps (2022), a Argentina é um país da América do Sul com uma área extensa que abrange montanhas dos Andes, lagos glaciais e pradarias nos Pampas, as quais são ocupadas tradicionalmente por seu famoso gado. O país é conhecido também por sua dança e por sua música, o tango. O Brasil, por sua vez, é um vasto país Sul-americano que se estende da Bacia Amazônica, na região Norte, até os vinhedos e as gigantescas Cataratas do Iguaçu, na região Sul.

A Argentina é atualmente subdividida em 23 províncias e uma cidade autônoma, a capital Buenos Aires. O país também é dividido nas chamadas regiões de integração, de Catamarca até Misiones é conhecida como Região do Norte Grande Argentino. De La Rioja a Mendoza, a Região do Nuevo Cuyo, de Entre Rios a Córdoba, o Centro, e de Néuquem e La Pampa até a Terra do Fogo, a Região Patagônica.

O Brasil, por sua vez é uma República Federativa organizada política e administrativamente em estados, municípios e distritos. Para administrar o país, existe uma divisão em governos: federal, estadual e municipal. Os 26 estados brasileiros, além do Distrito Federal, compõem a República Federativa do Brasil.

Atualmente, o Brasil possui a quinta maior população do mundo, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Em 2010, este país atingiu 190.755.799 habitantes, apresentando uma concentração populacional inferior apenas à dos seguintes países: China (1,3 bilhão), Índia (1,2 bilhão), Estados Unidos (317,6 milhões) e Indonésia (232,5 milhões). A divisão da população brasileira conforme o sexo é a seguinte: mulheres (51%), homens (49%). As mulheres também são a maioria nas universidades – 57%. (MUNDO EDUCAÇÃO, 2022).

O Censo Demográfico, a partir de pesquisa realizada com todos os/as habitantes de um determinado território, situa Brasil e Argentina em relação à quantidade de habitantes e busca conhecer as principais características de sua população, os domicílios onde residem e da maneira como vivem. De acordo com Ribeiro (2022), no Brasil, o Censo é realizado há pelo menos 150 anos. O IBGE é o órgão governamental responsável pela pesquisa, que é realizada de dez em dez anos. “No caso brasileiro, o Censo Demográfico tem por objetivo visitar todos os 5.570 municípios do território nacional. Todos os domicílios brasileiros também [são] visitados”⁹. Trata-se da principal fonte de dados da população brasileira. O último censo foi realizado em 2010. Ribeiro (2022) apresenta a história do Censo no Brasil, apontando que o 12º Censo brasileiro, o de 2010, foi o primeiro em que os questionários deixaram de ser realizados em papel e foram totalmente substituídos pelo modelo eletrônico equipado com GPS. Nesse último levantamento, a população brasileira era de 190.755.799 pessoas.

O Censo estava previsto para 2020, mas, com o advento da pandemia, ele será realizado neste ano, em 2022, e já conta com o Teste Nacional do Censo Demográfico 2022, feito em 4 de novembro de 2021 a 12 de fevereiro deste ano. De acordo com Gandra (2022) o referido teste mostrou o número de 111.184 pessoas recenseadas em localidades selecionadas nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Desse total, as mulheres somaram 57.514 (51,7%) e os homens, 53.670 (48,3%). A população idosa, de 60 anos ou mais, alcançou 18.575 pessoas (16,7%). As informações foram divulgadas no dia 17 de março de 2022 pelo IBGE¹⁰. A pesquisa oficial será realizada no dia 01 de agosto deste mesmo ano. Estima-se, de acordo com o IBGE (2022), que a população do Brasil, em 22 de maio de 2022, é de 214. 631.666 pessoas.

⁹ Para o Censo de 2022, são estimados 70 milhões de domicílios. A fim de atingir essa meta, em 2022, mais de 240 mil pessoas participarão das etapas de preparação, coleta e análise dos dados. As pessoas que realizam as visitas aos domicílios, fazem a entrevista e aplicam os questionários são os recenseadores, que são contratados em caráter temporário pelo IBGE para realizarem o trabalho.

¹⁰ Foi a primeira vez que o IBGE organizou um teste como esse para o Censo Demográfico, que será iniciado em 1º de agosto do ano de 2022, mostrando resultados em caráter experimental. Todas as localidades visitadas serão novamente recenseadas durante a coleta oficial de dados em todo o país.

Na perspectiva macrossocial, situamos a América do Sul, onde estão localizados os países desta pesquisa – Brasil e a Argentina. Em um sentido micro, têm-se as cidades argentinas de Buenos Aires e de San Juan (capital de Caucete, de 25 de Mayo e de Albardon, cidades onde a pesquisa foi realizada); e as cidades brasileiras de Maceió – capital de Alagoas –, de Dourados – localizada no Mato Grosso do Sul –, de Florianópolis – capital de Santa Catarina – e de Delmiro Gouveia – localizada no estado de Alagoas.

Nessa perspectiva, assim como pontua Nóvoa (2000), o contexto de comparação deve, primeiro, reconhecer a individualidade do outro, partindo de diferentes comunidades e requerendo atenção quanto aos aspectos culturais, econômicos, sociais e individuais de cada nação. A tarefa primordial desta pesquisa é buscar compreender o objeto a partir da construção de sentidos e da ampliação dos olhares diante da problemática estudada. Quanto aos indicadores econômicos do Brasil e da Argentina, têm-se as figuras 1 e 2 apresentadas a seguir:

Figura 1 – Indicadores sociais e econômicos do Brasil

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística					Buscar
Indicadores sociais	Último	Anterior	12 meses	No ano	
 Estimativa da população (pessoas)	213 317 639 2021	211 755 692 2020	-	-	
 Desemprego (%)	11,1 1º tri 2022	11,1 4º tri 2021	-	-	
 Escolarização (%)	99,7 2019	99,3 2018	-	-	
 Analfabetismo (%)	6,6 2019	6,8 2018	-	-	
 Fecundidade (filhos por mulher)	1,76 2021	1,76 2020	-	-	
 Mortalidade infantil (óbitos a cada mil nascidos vivos)	11,20 2021	11,56 2020	-	-	

Fonte: IBGE (2022)

O gráfico que consta no site do IBGE (2022) aponta que, de acordo com a estimativa da população brasileira, a taxa de desemprego é de 11,1% e a taxa de analfabetismo é de 6,6%.

Quanto à Argentina, o Instituto Nacional de Estadística y Censos da República Argentina – INDEC – estima para 2022 uma população de 46.234.830 habitantes. Em uma publicação feita em 19 de maio de 2022, o site do INDEC indica que o Censo apresenta resultados provisórios, uma vez que está em processo de pesquisa de 19 a 24 de maio desse mesmo ano.

Figura 2 – Indicadores sociais e econômicos da Argentina

Indicadores trimestrales					
Actividad		Unidad de medida	2018	2019	2020
	Producto interno bruto (PIB)	var. % anual	-2,6%	-2,0%	-9,9%
	Consumo total	var. % anual	-2,2%	-6,3%	-12,1%
	Formación bruta de capital fijo	var. % anual	-5,7%	-15,9%	-12,9%
	Formación bruta de capital / PIB a precios corrientes	% PIB	16,6%	15,0%	14,0%
	PIB a precios corrientes	\$ millones	14.744.811	21.802.256	27.481.440
Generación del ingreso		Unidad de medida	2018	2019	2020
	Participación trabajo asalariado en la generación del ingreso	% VAB	47,4%	46,1%	48,0%
	Puestos de trabajo totales	miles	20.573	20.855	19.299
	Horas trabajadas totales	millones	32.224	32.549	26.768
Balanza de pagos, posición de inversión internacional y deuda externa		Unidad de medida	2018	2019	2020
	Cuenta corriente	millones de US\$	-27.084	-3.710	3.313
	Posición de la inversión internacional	millones de US\$	65.630	115.268	121.514
	Deuda externa	millones de US\$	277.827	278.489	271.443
		Unidad de medida	2019	2020	2021

Fonte: <<https://www.indec.gob.ar/2022>>

A partir dos principais indicadores descritos no IDEC (2022), é possível perceber que, no que tange às condições de vida, a maioria da população argentina, de 2018 a 2020, é de assalariados/as. Além disso, o Brasil possui aproximadamente cinco vezes mais habitantes quando comparado à população da Argentina. Todas essas questões são de suma importância para estabelecer uma análise comparada de acordo com as singularidades de cada nação.

2.3.1 Sujeitos da pesquisa: pesquisadores/as, professoras, gestores/as, crianças

A pesquisa foi realizada na Argentina e no Brasil a partir das técnicas de coleta referente à observação participante, de entrevista semiestruturada e de registro em diário de campo. Para tanto, foi realizado um projeto de intercâmbio cultural e social no interior da Argentina, onde foram realizadas visitas em escolas públicas e privadas e entrevistas com pesquisadores/as, gestores/as e professoras; no Brasil, também foram feitas visitas em escolas públicas e privadas e entrevistas com pesquisadores/as, gestores/as e professoras. O critério de seleção dos/as pesquisadores/as foram as publicações na área do estudo, sendo enviados *e-mails* e obtendo respostas e concessão das entrevistas por parte deles/as.

Segue abaixo a descrição das pessoas que contribuíram para o alinhamento e para a edificação da pesquisa em suas interfaces. Inicialmente, apresentamos os/as pesquisadores/as e suas credenciais conforme consta em seus respectivos currículos *lattes*. Vale ressaltar que os nomes são reais, considerando que são pessoas públicas e que autorizaram a pesquisa.

Mónica Fernández Pais, doutora em Educação pela Universidade Nacional de Entre Ríos e graduada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires. Ela é professora de Educação Pré-Escolar e trabalhou em creches na CABA por 20 anos. Atualmente, trabalha como Professora e Investigadora na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata e é diretora acadêmica da Pós-graduação em Especialização em Docência de Nível Superior em Políticas da Infância – convênio entre a Escola Normal Superior nº 2 da CABA. É membro do Programa Alternativas Pedagógicas e Prospectivas na América Latina (APPeAL) México-Argentina, dependente do Instituto de Pesquisa em Ciências da Formação da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA¹¹.

Juan Gabriel Luque é natural de Chascomús, Buenos Aires, vive em La Plata, em Buenos Aires, possui graduação em Ciências da Educação, com especialização e Pós-graduação em Gêneros e Sexualidades. É professor da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata. Atua na UNLP em duas Cátedras: “Fundamentos da Educação” e em “Introdução à Teoria Feminista, Estudos de Gênero e Sexualidades”. Atua na área de gestão, integrando a Equipe de Gestão Acadêmica do Departamento de Ciências da Educação. Paralelamente, trabalha com jovens no Departamento de Orientação Educacional de uma Escola de Nível Médio (ou Nível Secundário) da UNLP e faz parte de equipes de pesquisa do Departamento de Educação e do Departamento de Filosofia.

Márcia Buss-Simão é professora na Universidade Federal de Santa Catarina no Departamento de Estudos Especializados em Educação – UFSC/EED e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Realizou parte de seu doutoramento na Goethe Universität, de Frankfurt, em Main, na Alemanha, com bolsa DAAD no período de dezembro de 2009 a abril de 2011. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005-2007) na linha de pesquisa Educação e Infância, possui Graduação em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993), realizou estágio pós-doutoral de 2012 a 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina com bolsa REUNI sob supervisão de Eloisa Acires Candal Rocha no Programa de Pós-Graduação em Educação com a temática “Professoras de Educação Infantil: uma análise da constituição da docência no contexto Catarinense”. Atualmente, está como editora da Revista Zero-a-Seis, Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

¹¹ Disponível em <<https://www.aacademica.org/monica.fernandez.pais/cv.pdf>>. Demais currículos disponíveis na plataforma do currículo lattes.

(NUPEIN/UFSC) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (GEDIG) do PPGE/UNISUL.

Lenira Haddad possui pós-doutorado em Psicologia Social no Laboratório de Psicologia Social da Universidade Aix-Marseille, França (2011), doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (1997), mestrado em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP (1989), Especialização na abordagem educativa High/Scope pela High/Scope Educational Research Foundation (1992) e graduação em Psicologia pela FFCL-USP Ribeirão Preto (1979). É professora associada da Universidade Federal de Alagoas, pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade. É professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL e líder do Grupo de Pesquisa “Educação Infantil e Desenvolvimento Humano”. Especialista em Educação Infantil, atua em uma ampla gama de interesses, tais como: políticas integradas de cuidado e Educação Infantil, representações sociais, abordagens curriculares (High/Scope, Reggio Emilia, pedagogia dos países escandinavos, Movimento da Escola Moderna Português), profissionalismo e formação do/a profissional da Educação Infantil, pesquisa com crianças e cultura de pares. Desde 2018, coordena o programa de pesquisa e extensão “A criança, a cidade e o patrimônio: saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense” em parceria com a Universidade de Évora e a Prefeitura do município de Penedo.

Magda Carmelita Sarat Oliveira possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999-2004 respectivamente), pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires/UBA (2014) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT pelo Programa PNPD/CAPES. É professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados e exerce docência na graduação e na pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação). É pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador” do diretório do CNPq (website do grupo: <<http://ufgdgrupoeducacaoeprocessocivilizador.com>>) e orientou 16 dissertações de mestrado, 5 teses de doutorado em Educação, além de ter realizado uma supervisão de Pós-doutorado pelo Programa PNPD/CAPES e uma supervisão de Bolsa Pesquisador Sênior DCR/FUNDECT/CNPq.

Míria Izabel Campos possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/1985), especialização em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS/1996), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/2010) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/2018). É professora adjunta da

Universidade Federal da Grande Dourados, lotada na Faculdade de Educação (FAED), na qual ministra as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (nas diversas Licenciaturas da UFGD), Métodos e Técnicas de Pesquisa, Pesquisa em Educação, Trabalho de Graduação I, Trabalho de Graduação II e Educação e Relações de Gênero. Atualmente, é Presidente da Comissão Permanente de Pesquisa da FAED/UFGD e Membro Titular da Comissão Permanente de Apoio ao Curso de Pedagogia. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) desde o ano de 2013, atuando como parecerista *ad hoc* da ANPEd Regional Centro-Oeste e do Grupo de Trabalho (GT) 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Também é membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph) desde o ano de 2016. Realiza estudos e pesquisas nas temáticas de gênero, sexualidade e Educação Infantil, utilizando a abordagem (auto)biográfica em suas interfaces com o campo educativo e dando ênfase aos trabalhos com formação de professoras. É Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC)/CNPq desde 2018 e, atualmente, está na liderança do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN).

É importante destacar que a escolha das possíveis entrevistadas se deu considerando a produção acadêmica acerca de estudos relativos a gênero e Educação Infantil, além de constituírem-se como referência do estudo aqui descrito. As informações foram coletadas por meio do currículo *lattes* na plataforma do CNPq.

Ainda, foram realizadas entrevistas complementares com diretoras e professoras de escolas de Educação Infantil da Argentina e do Brasil (duas diretoras da Argentina e uma do Brasil; duas professoras da Argentina e uma do Brasil). Além disso, observaram-se escolas de Educação Infantil dos dois países, registrando as explorações infantis por meio das brincadeiras e interações. A observação participante permitiu registrar falas entre as crianças, que ocorreram entre elas e os adultos, bem como suas brincadeiras solas, as quais demonstraram ser importantes instrumentos de análise das relações de gênero na infância.

No Brasil, as entrevistas com a professora e gestora foram realizadas na cidade de Delmiro Gouveia, Alagoas; e, na Argentina, nas cidades de Caucete e 25 de Mayo, que ficam localizadas na província de San Juan. Vale ressaltar que se tratou de uma amostragem a fim de triangular os dados com os documentos analisados e fornecer um maior esclarecimento quanto às categorias e ao objeto de tese, contemplando muitas vozes em um texto polifônico. Contudo, esses contextos podem representar apenas uma situação de um determinado lugar e tempo.

No que se refere às crianças, o fio condutor do trabalho se deu na escuta atenta e na observação aguçada dos/as mais novos/as, o que permitiu um olhar sensível para as suas

explorações diárias. Aqui, fala-se de crianças concretas – com realidades sociais, econômicas e culturas distintas –, as quais contam sobre suas concepções, suas transgressões da ordem dominante e/ou preservação de conceitos de gênero e sexualidade.

As escolas de Educação Infantil, campos do estudo de ambos os países, foram selecionadas pensando na localidade e na viabilidade de realização da pesquisa; não foi aplicado um critério rigoroso, considerando que se trata de uma amostragem e de fontes secundárias da pesquisa para encorpar ainda mais o objeto de tese e cumprir os objetivos propostos.

As crianças que ocupam a escola pública da Argentina localizada em Caucete são, em sua maioria, de famílias mais carentes e de um povoado no interior de uma cidade pequena. São crianças que vivem suas infâncias de forma simples e com cuidado dos responsáveis. Ao mesmo tempo, essas crianças possuem familiares com concepções extremamente religiosas, pautadas especificamente na igreja católica. A própria escola possui a imagem da santa Maria na entrada e nas lousas das salas. As crianças da escola particular, por sua vez, também são do interior, pois a escola fica localizada em uma pequena cidade chamada 25 de Mayo, entretanto, nessa escola, estudam crianças cujos familiares possuem melhores condições financeiras. Trata-se de uma escola de freiras, onde o regimento é católico.

No Brasil, as crianças da pesquisa estão localizadas na cidade de Delmiro Gouveia, no Estado de Alagoas. Trata-se de uma cidade pequena, onde também se constata a humildade das crianças da escola pública, uma creche localizada próximo as 369 casas – doadas pelo Governo Federal. O trabalho é permeado por muitas vozes, entretanto as linguagens das crianças vão além da fala, afinal elas nos mostram, através do brincar, do movimentar e do interagir, muito do que vivem em suas diferentes realidades.

Para transparecer essas vozes e linguagens, Carlina Rinaldi (2016, p. 235) enfatiza que é “a capacidade de escuta e expectativa recíproca que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas”. Pesquisar as crianças e suas infâncias, relacionando à educação em gênero, requer uma sensibilidade, uma escuta atenta e uma observação aguçada, para quem sabe, assim, transcrever o que os contextos lúdicos e de interações nos revelam.

Desse modo, por meio desse público alvo, com muitas mãos e com diversas vozes, considera-se possível atingir os objetivos do estudo comparado entre Brasil e Argentina. Essa meta é atingida, é claro, mediante análise documental e entrevista com pesquisadores/as referências na área de ambos os países, além da escuta das diretoras e professoras que estão no chão das escolas das infâncias e da observação atenta de nossas crianças.

2.4 Coleta de dados

Como instrumento de coleta dos dados, foi realizada uma pesquisa documental e legislativa educacional vigente para Educação Infantil (Brasil) e para *educación inicial* (Argentina), buscando especificamente a presença (ou ausência) da categoria de gênero na educação de crianças. Inicialmente, foi realizado um levantamento de dados em torno da temática por meio de leituras e de construção do referencial teórico. Em seguida, foram enviados *e-mails* para os/as pesquisadores/as de ambos os países que embasaram o estudo sobre as categorias de Educação Infantil e gênero. Por fim, alguns/as responderam com o aceite e foram marcadas as entrevistas via *google meet* com envio de roteiro prévio que consta no Apêndice 1.

Nesses termos, foram realizadas quatro entrevistas com pesquisadoras brasileiras no ano de 2021, são elas: Lenira Haddad, Márcia Buss Simão, Magda Sarat e Míria Izabel Campos. Na Argentina, por sua vez, foram efetuadas duas entrevistas com Mónica Fernández e Juan Gabriel Luque. Simultaneamente, foi realizado um intercâmbio na Argentina durante 6 semanas, por intermédio da AIESEC, a partir do qual foi possível realizar um projeto social nos “merendeiros corações sorridentes”, projeto que objetiva receber crianças em situação de vulnerabilidade social em horário oposto ao da escola formal e oferta atividades recreativas, além de lanches. A mencionada atividade foi realizada voluntariamente neste projeto, contabilizando 20 horas, as quais foram cumpridas em 3 dias por semana.

O intercâmbio cultural, social e educacional proporcionou a vivência em uma casa de família, também voluntária, que, coincidentemente, é composta por uma mulher, mãe de dois filhos, professora aposentada e psicóloga em exercício da profissão. Essa vivência possibilitou a visita de escolas públicas e particulares da região.

Ao estar na cidade de Caucete, localizada a 40 km da capital de San Juan, na Argentina, foram explorados os múltiplos campos educacionais, especificamente no que tange à educação de crianças com atenção aos detalhes. A partir dessa experiência, foi elaborado um planejamento de pesquisa *in loco*, o qual viabilizou perceber a educação em gênero para crianças na Argentina, partindo de muitas lentes. Essa organização consta no quadro em apêndice.

O intercâmbio foi realizado do dia 2 de março de 2022 a 12 de abril do mesmo ano e possibilitou pensar no objeto de tese sobre vários ângulos, considerando as questões culturais, econômicas, sociais, educacionais e demográficas de ambos os países.

Durante o intercâmbio, foram coletados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, além de terem sido feitos registros em diário de campo das observações e entrevistas

semiestruturadas com professoras e diretores/as das escolas pública e privada. As conversas informais, os passeios turísticos, o idioma e até mesmo um simples almoço foram primordiais para vivenciar e conhecer a cultura do país

Ao realizar as entrevistas, consideraram-se os apontamentos de Foucault (1970) quanto aos discursos que possuem poder extraordinário, pois vão além das simples palavras, envolvendo todas as expressões e formas de se portar do pesquisado, podendo reproduzir ideologias dominantes, assim como denunciá-las. Assim, o autor afirma que “discursar é uma luta, em que as armas são os argumentos e a força vem dos fundamentos. [Sendo assim, o discurso, é para o homem,] um lugar que o honra, mas o desarma e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1970, p. 7).

Assim, a coleta de dados foi realizada por meio das técnicas de observação com registro em diário de campo e entrevista semiestruturada realizada com seis pesquisadores/as (quatro do Brasil e duas da Argentina) e cinco professoras e diretoras atuantes da Educação Infantil (duas professoras e uma diretora da Argentina, uma professora e uma diretora do Brasil). Além disso, há registros em fotos referentes às explorações infantis, advindas da observação de três salas de referência da Educação Infantil (duas da Argentina e uma do Brasil).

2.5 Técnica de análise dos dados

Para organização e análise dos dados, o método adotado foi concernente à análise textual discursiva. Tal abordagem transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118).

Essa análise proporciona interlocuções entre a pesquisa empírica, a teórica e as interpretações do pesquisador. Trata-se de uma categoria que exige do pesquisador um processo de mergulho nos dados; assumindo-se enquanto sujeito de interpretações, seu ciclo é de um exercício de elaborar sentidos ao que se pesquisa. Trata-se de uma abordagem aberta que possibilita reconstruir caminhos de acordo com os dados coletados na prática, porém também exige disciplina e rigor. Objetivando, dessa forma, analisar os dados coletados, considera-se esse procedimento de análise pertinente, na medida em que esse ambiente pragmático requer um constante ir e vir, pois “o processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir agrupar e desagrupar, construir e desconstruir. É um processo em que o pesquisador se movimenta com as verdades que tenta expressar” (MORAES, GALAZZI, 2006, p. 122).

Com base nesse método, aliado à educação comparada, para coletar os dados, criaram-se categorias primárias e secundárias de análise referente a gênero na educação de crianças

(Educação Infantil/Educación Inicial) entre Brasil e Argentina, partindo dos seguintes indicadores: história da educação – formação social e educacional; sistema de política social; condições ambientais e culturais; política nacional de educação; concepção de educação; concepção de educação infantil; concepção de criança; obrigatoriedade da educação infantil, integral ou parcial; financiamento da educação infantil; espaço físico; formação dos profissionais de educação infantil; políticas de educação infantil; diretrizes educacionais para crianças; concepção de gênero; educação sexual; políticas de igualdade de gênero; políticas de educação em gênero para crianças e educação sexual para crianças.

Partindo desses indicadores, efetivou-se uma análise comparada dos documentos legais. Posteriormente, com as entrevistas para selecionar, organizar e analisar os dados, foram elaboradas tabelas de agrupamento de repostas, criando categorias de análise de acordo com a resposta dos/as entrevistados/as e, em seguida, criando as categorias de análise de acordo com o que os dados ofereceram e cumprindo os objetivos da pesquisa.

A pesquisa incumbiu um grande desafio em toda a sua estrutura e proposta em torno do objeto, da coleta e da análise dos dados. Apesar disso, considera-se de suma importância a reflexão que se propõe, uma vez que ofertamos um panorama pertinente em torno da educação em gênero para crianças como um direito humano nos países da América do Sul.

No que concerne à integridade na coleta, na produção e na análise de dados, Jesus (2019, p. 81) destaca que um dos compromissos do pesquisador com o exercício ético da pesquisa “[...] envolve, dentre outros princípios, considerar o processo de coleta, de produção e de análise dos dados, que necessariamente se coaduna à abordagem do referencial de base do estudo”. Nesse sentido, é de suma importância o cuidado ético com os informantes, com as informações, com o lócus e com as fontes da pesquisa. É preciso, ainda, dar atenção ao tempo, à duração do estudo, aos instrumentos para sua realização e à sistematização, organização e análise dos dados, sempre deixando claro todas as etapas aos participantes.

Além desses aspectos, ao submeter o projeto de tese na Plataforma Brasil, a fim de obter a aprovação do Comitê de ética, existem alguns elementos específicos da pesquisa que são importantes alinhar como os benefícios, riscos e desfecho. Nessa linha de pensamento, evidencia-se a emergência deste estudo com base teórica metodológica, a fim de proporcionar dados consistentes no que se refere a uma análise comparada que divulga a importância do estudo de gênero na Educação Infantil como um direito humano.

3 EDUCAÇÃO EM GÊNERO PARA CRIANÇAS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Fundamentando-se em Rohr (2013), é possível refletir acerca das contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação sob a égide da ciência filosófica. Para o autor, a educação é um campo que possui objeto epistêmico próprio, apresentando o conceito de espiritualidade como parte fundamental da humanização do ser humano. Para desenvolver sua teoria, o autor apresenta concepções filosóficas desde Platão às mais contemporâneas com o intuito de pensar sobre as dimensões e o papel do educador na formação da integralidade humana.

Nesse sentido, inspirando-se em Rohr (2013), o objeto desta tese apresenta o desafio de pensar na ciência educacional sob o amparo do conhecimento filosófico, que pode fornecer subsídios indispensáveis de análise de estruturas no que concerne especificamente à educação em gênero para crianças nos países da América do sul, focando no Brasil e na Argentina.

3.1 Filosofia, educação, feminismos e infância

Neste tópico, propõe-se debater a ruptura de paradigmas no que se refere às vozes das mulheres e das crianças na filosofia, pensando em suas contribuições para a educação. O objetivo aqui é tecer diálogos com relação à presença da mulher e da criança na filosofia, transgredindo a invisibilidade dessas duas figuras – a fim de contribuir para saída do ocultamento – e criando estratégias que permitam aprender a pensar para além do canône dominante androcêntrico, adultocêntrico e heterossexista e sexista.

Parte-se do pressuposto que existe um silenciamento/ocultamento da mulher e da criança na filosofia. Inicialmente, discute-se o silenciamento feminino na filosofia e, posteriormente, a filosofia da infância e como tais reflexões podem contribuir para se pensar em gênero na educação de crianças, uma vez que a filosofia, como um dos conhecimentos mais antigos, propagou uma lógica androcêntrica que pode se proliferar na ideia que se tem atualmente acerca dos papéis de gênero. Interessa pensar como esse conhecimento filosófico, cunhado na perspectiva heteronormativa e sexista, interfere na educação, sobretudo no que diz respeito à Educação Infantil.

3.1.1 O silenciamento/ocultamento feminino na filosofia: “tolices” ditas sobre as mulheres

Por que as mulheres e a Filosofia? Porque estamos dispostas, como sempre estivemos, a expor nossas caras, nossas falas, nossos medos, mas principalmente, nosso desejo de filosofar (MENEZES, 2002, p. 127).

O presente objeto de discussão apresenta o desafio de pensar na ciência educacional sob o amparo da filosofia, área que pode fornecer subsídios indispensáveis para reflexões acerca da presença feminina na filosofia, fazendo insurgir sua visibilidade na construção de teorias que rompam com o ditame dos cânones androcêntricos.

A filosofia foi tecida por mãos masculinas, as quais ocultaram a presença feminina e a restringiram a um cosmo sexista vigente, o que demonstra a urgente a necessidade de superar esse cânone a partir da coragem que se ancora na própria ciência filosófica. Uma das estratégias de enfrentamento e subversão da ordem é justamente dar voz a mulheres filósofas que foram silenciadas e ocultadas. Existiram e ainda existem muitas mulheres que desenvolvem trabalhos filosóficos incríveis, os quais são, neste estudo, insurgidos e propagados.

Os primeiros filósofos gregos, em séculos antes de Cristo, já faziam pontuações com relação ao sexo feminino, o qual se entendia ser um sexo naturalmente inferior. Assim sendo, a ideia é expor tais “tolices” tecidas em um tempo histórico androcêntrico que olvidaram as mulheres na filosofia. As assimetrias que regeram e regem a filosofia ainda são masculinas, o que demonstra a necessidade de outras interpretações de tais situações análogas ao passado.

Em *A República*, Platão (2002) coloca questões relacionadas à formação da sociedade, e é nesse ponto que entra a relação entre homens e mulheres. Para Platão, mulheres e homens podem ser dotados de alma racional. O discípulo de Platão, Aristóteles, em sua obra *A Política* (2003), apresenta uma crítica à ideia de Platão ao considerar que a mulher possui uma alma inferior, isto é, o sexo feminino seria a versão incompleta do homem, apenas um corpo fértil que serviria para reprodução, pois todas as características da criança saíam do sêmen do homem. Platão, por sua vez, acreditava que as mulheres eram dotadas de virtudes, entre elas a virtude de deliberar, porém de maneira ineficaz e inferior às virtudes dos homens. No sentido de natureza da alma, Platão enxergava homem e mulher como seres equiparados e afirmava que mulheres poderiam exercer cargos de chefias. A ideia de Platão caminha na contramão do que se pensava em Atenas com relação à mulher em 430 a. C.

No campo da filosofia, estudar a relação hierárquica entre os sexos ainda é visto com desconfiança, na medida em que são escassos estudos que atrelem gênero à concepção filosófica. Entretanto, as diferenças entre os sexos e o papel histórico de ser mulher está presente nos mais importantes textos de filósofos da tradição ocidental. Na famosa e referenciada obra de Platão (427-348 a.C.) *A República*, encontram-se escritos relativos à alma do homem e da mulher. Em Aristóteles (384-322 a.C.), na obra *Política*, também é possível encontrar a relação

que se estabelecia entre os sexos. Em Descartes, Rousseau, Kant, entre outros, é possível reconhecer um tratamento teórico e conceitual relativo à posição da mulher na filosofia.

Magali Menezes (2002) destaca que o discurso filosófico é masculino, onde as mulheres percorrem o submundo da razão, ocupando lugares inferiores conforme o que justificavam ser a sua própria natureza. A autora destaca que as lutas feministas provocaram rupturas epistemológicas na organização do pensamento filosófico ocidental. Aristóteles afirmava que o homem é um ser completo e símbolo da perfeição, enquanto a mulher seria incompleta. Nietzsche dizia que, ao conversar com a mulher, seria interessante levar um chicote. Shopenhauer via a mulher que estudava filosofia como um cão apoiada em uma pata só. Algumas frases ditas por esses filósofos apresentam importantes visões de cada tempo histórico: “a mulher é por natureza inferior ao homem e deve pois o obedecer. O escravo não tem vontade, a criança tem, mas incompleta, a mulher tem, mas impotente” (ARISTÓTELES, *apud* PACHECO, 2015, p. 17). Ainda, para Hegel, “a mulher pode naturalmente receber educação, porém sua mente não é adequada a ciências mais elevadas, à filosofia e a algumas artes. (HEGEL, *apud* Pacheco, 2015, p. 17).

Para Pacheco (2015), os discursos dos filósofos influenciaram o posicionamento das mulheres na filosofia, deixando-as à margem, de modo que alguns filósofos escreveram, de forma direta, suas aversões em relação às mulheres e outros buscaram eufemismos para explicar a condição feminina.

Ao se pensar no lugar que as mulheres ocupam na filosofia e no campo da história da educação, percebe-se o caráter patriarcal no qual se construiu a imagem de submissas, dóceis e frágeis. Tais pensamentos persistem na atualidade e proliferam múltiplas violências contra a mulher.

A violência da história de silêncio de muitas “Severinas” foi a certeza de que a memória é revolucionária e de que uma geração hoje vive os frutos dessa revolução que atordoa e incomoda o pensar filosófico. Precisamos dialogar com seu tempo, resgatar a história não contada, não apenas para 52orça52e-la, mas para mostrar que ela pode adquirir outro sentido. Será que a filosofia está disposta a construir esse diálogo com o tempo? Pelo menos nós mulheres estamos e esperamos que ela também esteja! (MENEZES, 2002, p. 22).

Pensar na filosofia e na educação como base para descortinar a complexidade referente à presença das mulheres na filosofia é esmiuçar a história em suas origens, buscando perceber outros sentidos e buscando compreender como a mulher foi vista desde os primórdios no que se refere aos filósofos socráticos.

Márcia Triburi (2002, p. 24) ressalta que o discurso filosófico e a racionalidade que o sustenta estruturam-se como patriarcais, em que “a metafísica construída sob o apanágio da razão [...] encontra-se como lugar positivo a margem da qual surge a estética como discurso do conhecimento inferior, o discurso do outro da razão”. A autora supramencionada cita Platão, entendendo que o corpo seria a sepultura da alma e que o corpo como a morada do diabo o feminino seria um de seus agentes. Ela apresenta a concepção de beleza que, ao *logos* filosófico, possui a racionalidade como regra, logo o padrão é o corpo masculino racionalizado e o corpo feminino como belo.

Graziela Rosa (2015) destaca alguns filósofos que contribuíram para a exclusão das mulheres na filosofia,

De vinte e dois ilustres filósofos, apenas oito se casam. Além disso, são de todos conhecidas as palermices que das suas plumas saíram no momento de falar das mulheres. Nietzsche aconselhava-nos a levar chicotes quando fôssemos com elas; Schopenhauer colocou os pensamentos femininos em relação inversa com o comprimento dos seus cabelos; Hume considerava-as oportunas naquelas reuniões em que as conversas descambam para o frívolo, e Descartes dizia, é fácil supor que com tonta malícia, que queria escrever de modo tão claro que até as mulheres o compreendessem. Nenhum dos citados, certamente, manteve uma relação estável com uma mulher. Os filósofos, em geral, quando falaram sobre a mulher ou sobre a guerra brilharam. Ou, para ser sinceros, caíram no ridículo (ROSA, 2015, p. 38)

A autora destaca que Platão também não foi diferente. Beauvoir disse que “entre as mercês que Platão agradecia aos deuses, a maior se lhe afigurava o fato de ter sido criado livre e não escravo e, a seguir o de ser homem e não mulher” (PLATÃO, 2000, p. 16, *apud* ROSA, 2015, p. 39).

Nos seus escritos de Schopenhauer, é possível encontrar aberrações, como: “Não é possível manter as mulheres nos limites da razão senão por meio do medo” (SCHOPENHAUER, 2004, p. 105); ou “quando as leis concederam às mulheres os mesmos direitos dos homens, elas deveriam ter lhes dado também um intelecto masculino” (SCHOPENHAUER, 2004, p. 79). Sendo assim, a necessidade de pensar as mulheres e o campo filosófico está sustentada em uma história da filosofia que destina à margem sujeitos que pensam e produzem conhecimento filosófico. Nesse sentido, é preciso romper com essa filosofia que exclui as mulheres e seus pensamentos. Pessimista, Schopenhauer disse que “casar-se significa enfiar a mão em um saco, de olhos vendados, na esperança de descobrir uma enguia no meio de um monte de cobras”. (SCHOPENHAUER *apud* ROSA, 2015, p. 41).

Schopenhauer afirmou que “a simples observação da figura feminina já mostra que a mulher não foi destina a grandes trabalhos intelectuais ou tampouco físicos”

(SCHOPENHAUER *apud* ROSA, 2015, p. 17) e que “as mulheres existem somente para a propagação da espécie, e seu destino se reduz a isso” (p18, 2004). Nas diferentes áreas do conhecimento, os homens sempre pensaram as mulheres como inferiores. (SCHOPENHAUER *apud* ROSA, 2015, p. 42).

Maria Carvalho (2002) evidencia as observações de Kant sobre o belo sexo, ressaltando que, apesar de o tema da mulher não ser algo comum no campo da filosofia, o feminino não está ausente da história filosófica, mas está presente nos textos dos mais importantes filósofos da tradição.

Kant (1990), em seu livro “Observações sobre o sentimento do belo e do sublime”, publicado em 1764, ocupou-se em defender a inferioridade feminina essencial e natural, “[...] a natural incapacidade feminina para as questões do intelecto: “o conteúdo da grande ciência da mulher é o ser humano, e entre os seres humanos, o homem. Sua sabedoria não consiste em raciocinar, mas em sentir” (KANT *apud* CARVALHO, 2002, p. 53).

Maria Carvalho (2002) destaca que, para Kant, as mulheres também possuem entendimento, mas inferiores aos do homem. Para o filósofo, aquelas que pretendiam se equiparar aos homens no campo intelectual conseguiriam, no máximo, embaralhar a cabeça, pois esses entendimentos não estariam ao seu alcance e, com essa tentativa, ainda enfraqueceriam seus charmes naturais. Definem-se o belo sexo e o sexo sublime os atributos elevados ao sublime que pertencem ao sexo masculino; as virtudes femininas seriam apenas belas e agradáveis, possuindo uma natureza passional, ausência de auto controle e incapacidade de agir de forma moral. Ainda, na visão do filósofo, mulheres choram por reconhecer sua fragilidade e absoluta impotência, comportamentos relacionados à natureza feminina.

Em sua visão essencialista e androcêntrica, escrita em seu tempo histórico relativo ao século XVIII, Kant (1990) advogou a favor de uma educação diferenciada para meninos e meninas, na medida em que, para ele, as mulheres deveriam ser excluídas da vida pública, pois o ideal emancipatório kantiano não estaria ao alcance do sexo feminino.

No contexto da história da educação brasileira, essa perspectiva de educação e currículo diferenciado para as mulheres foi uma constante. De acordo com Guacira Lopes Louro (2008), no século XX, já haviam algumas escolas no país com diferenciação curricular no que se refere à mulher, que deveria ser mais educada do que instruída, assim como a ideia de que ela precisaria ser a mãe virtuosa e pilar de sustentação do lar em primeiro lugar. Nesse âmbito, a educação das mulheres, justificada por seu destino de mãe, veio alocada na primeira lei de instrução pública do Brasil de 1827, nos artigos 6 e 12, os quais definiam os conteúdos para meninos e meninas com base no que se considerava ser aptidão natural.

Por consequência, o lugar que a mulher ocupou, no campo da filosofia e da educação, em seu percurso histórico, esteve atrelado a ambiguidades, as quais se proliferam na sociedade atual. É possível afirmar que ainda se pensa na mulher para o lar e o homem para o espaço público. Tais formações androcêntricas e patriarcais, fortemente engendradas, proferem a mulher como objeto e inferior ao homem, o que desencadeia inúmeras violências contra o ser feminino, havendo a necessidade de desmembrar as estruturas, iniciando por seu cânone no que se refere à presença das mulheres na ciência filosófica.

Rosa (2015) convida a pensar na necessidade de subverter e transgredir na filosofia, destacando que subverter seria não se subordinar à ordem estabelecida e transgredir seria violar os cânones. A autora chama atenção, ainda, para o fato de que as questões filosóficas que problematizam as mulheres e a filosofia precisam ser valorizadas. Faz-se necessário quebrar o que se chama de teto de vidro ou de cristal, que são as barreiras invisíveis que ainda precisam de superação. É preciso pensar em questões simples que foram naturalizadas, como o ensino de filosofia no ensino médio e superior – por exemplo, filosofia da educação – em que não se ouve falar de nenhum nome de mulheres ou os preconceitos que se tem quando se fala de mulheres filósofas, pois a filosofia é ocupada majoritariamente por homens.

Não se espera que uma mulher entre para o campo filosófico e, quando se entra, ela é vista com desconfiança. Por isso, é indispensável ter atenção para processos de transgressões e quebra de paradigmas, pois pensar a mulher fora da filosofia é concordar com o androcentrismo latente que essa área propagou, segundo o qual a mulher é inferior no campo do pensamento e da produção filosófica. Joan Scott (1989) pontua que a mulher está no mundo para incomodar mesmo; para fazer valer o nome das muitas Marias e Severinas, que lutaram para que hoje fosse possível para o sexo feminino galgar espaços como este.

Esta pesquisa corrobora com as ideias de Rosa (2015), segundo a qual é preciso sair do silenciamento, ocultamente engendrado, fazer pensar. Nesse panorama, a ideia de denunciar/publicizar as tolices que foram ditas por filósofos sobre as mulheres objetiva justamente transgredir a filosofia e, para além disso, ressaltar mulheres que subverteram e transcenderam essas tolices em tempos hostis, representado exclusivamente pela figura masculina como o centro. Rosa (2015) destaca a necessidade de criar estratégias subversivas e apresenta, como exemplo, Beauvoir e Angela Davis, grandes filósofas que fizeram e ainda fazem história, transgredindo e conduzindo a um pensar filosófico e epistemológico sobre a vida em suas estruturas arbitrárias.

Pacheco (2015), em seu texto, questiona onde estão as mulheres na filosofia, tendo em vista que estas sempre foram representadas de modo pequeno e inferior, partindo de discursos

misóginos de filósofos que, frequentemente, justificavam a submissão e a inferioridade feminina com base em aspectos biológicos e naturais.

O fato é que a visibilidade da mulher permanece com pontos obscuros de uma história cheia de opressão e submissão. Para tanto, o presente estudo foi desenvolvido a partir de uma atuação contestadora da mulher como sujeito limitado da filosofia. Filósofas contemporâneas, como Menezes, Tiburi, Rosa, Pacheco, Vale, entre outras, convidam a transgredir os cânones vigentes e incentivam o sexo feminino a não só escrever e produzir mas também a se referenciar em mulheres. Afinal, essas mulheres fazem pensar sobre a sororidade feminina no âmbito acadêmico, filosófico científico e social. Então, que o feminismo, a empatia e a sororidade alcance todos os espaços e todas as mulheres em suas múltiplas singularidades.

Ao pensar na educação como aquilo que impulsiona revoluções, superações e conquistas, convidam-se a todos/as a uma reflexão quanto à presença feminina na filosofia, desmembrando as estruturas e ensinando meninas e meninos a equidade e luta por direitos em suas dimensões reais. Pensar nas filósofas que fizeram história é tirá-las do silenciamento e fazer valer as suas vozes no campo prático. Para além da reflexão epistêmica, essa atitude permite promover mudanças e melhorias de vidas reais.

Carol Gilligan (1982), filósofa norte-americana, apresenta, em seu livro “Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância a vida adulta”, inferências quanto ao lugar da mulher na vida do homem e conceitos do eu e da moralidade, caminhando por entre os direitos e julgamentos das mulheres e destacando as visões de maturidade engendradas no contexto da sociedade. Nessa obra, a autora registra as vozes femininas e masculinas, fazendo uma crítica quanto à moralidade e à contextualização de ser menino e menina.

Nancy Fraser (2007), também filósofa norte-americana, vem discutindo, com grandes repercussões, as questões supracitadas. Veja o que a autora diz:

Reconhecimento, assim, tornou-se a principal gramática das reivindicações feministas no fim-de-século. Uma categoria venerável da filosofia hegeliana ressuscitada por cientistas políticos, essa noção capturou o caráter distintivo das lutas pós-socialistas, que frequentemente tomavam a forma de uma política de identidade, visando mais a valorização da diferença do que a promoção da igualdade. Quer o problema fosse a violência contra a mulher, quer a disparidade de gêneros na representação política, feministas recorreram à gramática do reconhecimento para expressar suas reivindicações. Incapazes de obter progresso contra as injustiças da política econômica, preferiram voltar-se para os males resultantes dos padrões antropocêntricos de valor cultural ou de hierarquias. O resultado foi uma grande mudança no imaginário feminista: enquanto a geração anterior buscava um ideal de equidade social expandido, esta investia suas energias nas mudanças culturais. (FRASER, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, o reconhecimento passa a ser uma das principais gramáticas de reivindicações do movimento feminista na contemporaneidade. Com a ideia de reconhecimento, Fraser (2007) quer impulsionar, ainda mais, a valorização da diferença em detrimento da ideia de igualdade. Essa perspectiva implica uma ruptura com gerações passadas, que insistiam na ideia de igualdade entre os gêneros e investe-se politicamente, a partir do reconhecimento, nas transformações culturais entre os gêneros.

Na compreensão de Nancy Fraser (2007), no livro “Feminismo para os 99%: um manifesto escrito com Cíntia Arruzza e Tithi Bhattacharya”, a autora defende um feminismo focado nas necessidades da minoria social, sobretudo ao fazer as relações entre Redistribuição, Reconhecimento e Justiça Social, justamente para não se cair nesse empoderamento *light*, que é mais uma cilada desse capitalismo traiçoeiro e predador.

Compreende-se que a educação abrange múltiplos processos formativos, no que tange ao desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões sociais, psicológicas e culturais, as quais lançam o indivíduo em redes educativas institucionais e não institucionais. Pensa-se a educação em sentido amplo e multidimensional que permite traçar múltiplos caminhos de entender e transformar as ações dos indivíduos em seus seios culturais e formativos. Portanto, remete-se à educação como teoria e prática social em prol da consciência e ação política.

No seio da educação, os movimentos feministas convidam a promover reflexões sistêmicas, levando meninas e meninos a um processo de alargamento de mentalidades. Nesse sentido, o feminismo, em sua plurirreferencialidade, trata-se de uma estratégia de subversão no campo da filosofia, levando as mulheres a pensarem em si mesmas para além das caixinhas normalizadoras. Essas conceituações contribuem para o objeto de tese, uma vez que se relaciona ao empoderamento feminino e à possibilidade de criar meninas para além dos padrões androcêntricos, heterossexistas e binários, indo além dos cânones dominantes. As filósofas contemporâneas conduzem ao pensar para além da visão deturpada que paira na educação de crianças e convidam a dar vozes a mulheres em processos de educação interseccional de resistência política diária. Assume-se aqui a posição da epistemologia feminista por meio de concepções ligadas à filosofia e à sociologia no âmbito das conceituações de gênero, de sexualidade e de infância.

3.2 Conceito de criança e infância: de onde partimos?

Queremos ter uma escola viva, em que se viva a cidadania e não uma escola onde se sonhe um dia ser cidadão. A infância já é cidadã, é ser vivo, é ser cultural já, é ser social já. (ARROYO, 1994, p. 91).

As infâncias acontecem paulatinamente ao longo da história, sofrendo alterações significativas. De acordo com Arroyo (1994), para falar em Educação Infantil, faz-se mister, primeiramente, questionar qual é a concepção de infância e de educação que se tem, uma vez que as propostas curriculares e metodológicas para esta etapa da educação requerem pensar em uma prática político-pedagógica que realmente interesse à infância em sua inteireza e complexidade. Conforme a citação referenciada no início desta seção, assume-se uma infância viva e plural que acontece no tempo presente e que valoriza a criança enquanto cidadã, sujeito de direitos e produtora de cultura. Nesse sentido, esta parte do texto está organizada em dois momentos: inicialmente apresenta-se a conceituação de infância ao longo da história e, em seguida, reflete-se quanto à concepção de infância e criança no que concerne ao currículo na Educação Infantil.

Arroyo (1994), compreende a infância como uma realidade em permanente construção, e não como uma categoria estática, o que só é possível diante das múltiplas realidades vivenciadas pelas crianças em tempos e espaços diferentes. De acordo com o autor, durante muitos séculos, a criança não foi sujeito de direitos, sendo considerada apenas um *vir a ser*, que chegaria à idade da razão, concepção que foi endossada por autores e pela igreja católica.

Conforme ressalta Sonia Kramer (2006), a infância possui singularidades e é heterogênea, sendo entendida como um período da história de cada um. Entretanto, Ariés (1981), ao publicar a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, instiga a pensar nas visões da infância que são construídas historicamente. Ariés (1981) traçou um perfil das características da infância partindo do século XII, no que concerne ao sentimento da criança, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família. Inicialmente, Ariés (1981, p. 33) apresenta as idades da vida, as quais ocupam um lugar importante na Idade Média. “Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida”. Destacando a predileção pela juventude em seus próximos capítulos, Ariés (1981) evidencia os signos da infância e como essa fase torna-se relativa.

Para Ariés (1981, p. 51), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância. Nesse contexto de mundo, é provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que as representações feitas eram de adultos em miniatura, sem nenhuma diferença de expressão

ou de traços que representassem a criança, a qual era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos. A partir do momento em que a criança apresentava independência física, ela era instantaneamente inserida no mundo adulto do trabalho. Ainda, a socialização desse grupo durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos.

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, e o comportamento no meio social são ideias que surgiram já na modernidade. Ariés (1981) destaca, de forma clara, que as particularidades da infância não serão reconhecidas nem praticadas por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Em seu texto, o autor relata os tipos de crianças que apareciam nas artes ao longo da história – como um pequeno clérigo, as crianças maiores que ajudavam na missa; o menino Jesus; a criança nua; retrato da criança morta; dentre outras) –, obras que retratam a insignificância da criança perante o adulto. Outro ponto interessante de se observar é que os trajes das crianças, ao deixar os cueiros, eram os mesmos das mulheres e homens. Somente no século XVII é que as crianças burguesas passam a não ser mais vestidas como adultos.

Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. (ARIÉS, 1981, p. 65).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a concepção da infância está associada às formas de intervenção social, as quais estão inseridas em práticas de regulação e controle da segregação de classes sociais, afinal os estágios da infância propriamente ditos ocorreram, primeiramente, sobre as classes sociais favorecidas economicamente.

Sônia Kramer (2006), por sua vez, relata que, a partir dos estudos de Ariés, entende-se que a ideia de infância não existiu sempre da mesma forma, mas que surgiu com a sociedade capitalista urbana-industrial e com o papel social da criança na sua comunidade. A autora destaca, ainda, que a ideia de criança moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto.

Estará a infância desaparecendo? A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Ariés,

nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (acha-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução indisutrial condenavam-nas a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis. (KRAMER, 2006, p. 15).

Para Kramer (2006), a infância está em contínuo movimento, não existindo um modelo ideal de infância, o que denuncia um possível desaparecimento desse período, uma vez que as crianças são sujeitos históricos marcados pelas contradições sociais na quais estão inseridos. A autora chama atenção para a necessidade de reconhecer o específico da infância, que produz cultura e é produzida por ela. “A infância mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. as crianças brincam e é isso que as caracteriza” (KRAMER, 2006, p. 16).

Para Arroyo (1994), antes, a infância era vista como uma preparação para a vida adulta, mas, atualmente, pensa-se na criança a partir da concepção de que cada idade possui sua própria identidade, não estando em função da próxima idade, pois parte da presencialidade da criança. “[...] Então, vem daquela concepção que dominou, de que a infância é tempo para passarmos a considerar a infância como tempo em si, como vivência em si” (ARROYO, 1994, p. 90). Na concepção antiga, a infância era remetida à ideia de objeto de assistência ou de preparação dos pobres para o mercado de trabalho e, embora essa ideia ainda esteja forte entre na sociedade contemporânea, é preciso educar para evitar a carência da infância e, por sua vez, superar essa velha concepção.

Refletir sobre as concepções de criança e infância formuladas ao longo do tempo conduz a pensar nas propostas curriculares e pedagógicas voltadas para a escola da infância, as quais são corroboradas por Arroyo (1994), para quem é imprescindível uma escola viva, que considere a criança como cidadã e que pense no que ela é hoje em sua inteireza. O autor propõe que, acima de tudo, seja possível considerar a infância como um direito do sujeito que precisa ser vivido em sua presencialidade, e não apenas visto como uma forma de preparação para o futuro; é preciso viver a idade no tempo em si, que se trata de uma idade própria, mas que exige também uma educação apropriada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a criança é,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL,2010, p. 12).

Neste estudo, a criança é entendida como um sujeito de direitos que constrói uma cultura na qual a infância se constitui enquanto um direito inigualável de vivência em sua plenitude, o que garante que outros direitos de ser e de viver como criança se concretizem, como o direito à vida, à liberdade, à educação, bem como o direito de brincar e de se desenvolver integralmente. Assim sendo, as concepções de infância e criança precisam estar presentes nas propostas curriculares da escola, a fim de garantir uma educação qualitativa que não somente prepare para a vida, mas que seja a própria vida.

A Lei 8. 609/90, que versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, traduz os efeitos internacionais no campo da promoção e da defesa de direitos de crianças e adolescentes no Brasil. O artigo terceiro trata a respeito da promoção dos direitos fundamentais desse grupo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 29, apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a qual tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando os cuidados da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Na mesma direção, a BNCC (2018) reforça as colocações abordadas por essas leis e apresenta os direitos da criança de conviver, de brincar, de explorar, de expressar-se, de conhecer-se e de participar, destacando um currículo plural e de construção de sentidos na infância. Embora se tenha algumas críticas a esse documento, como o enraizamento dos objetivos e o silenciamento da diversidade, a BNCC possui valor de lei, pois estava previsto no Plano Nacional de Educação.

Nesse ínterim, a escola da infância pensa em um currículo que se trata de um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL,2010, p. 12).

A partir das DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), chega-se a uma noção muito importante de currículo. Diferentemente da ideia de currículo como lista de conteúdos e divididos como uma organização por área de conhecimento, fala-se agora de currículo como conjunto de práticas que articulam os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio que a sociedade sistematizou, visando ao desenvolvimento integral da criança.

Mônica Pinazza e Paulo Fochi (2018) apresenta uma ideia inovadora de currículo que compreende aspectos cotidianos das experiências infantis, como o comer, o se vestir, o direito ao acesso do conhecimento socio histórico, entre outros. Os/as autores/as supracitados falam dessas experiências no sentido de acumulação de conhecimento ou mesmo memorização; ao contrário, a autora pensa no articular os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio que a sociedade sistematizou. A partir desse pensamento, tem-se a ideia de currículo a partir da criança em sua inteireza, o qual deve guiar quanto a como se orientar a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, parte-se da criança que possui o direito de viver a sua infância integralmente, pensando-a enquanto sujeito de direitos que vira as coisas pelo avesso e as libera de serem úteis. Pensa-se, aqui, em um currículo aberto que advém do cotidiano e que possibilita o desenvolvimento integral da criança. Essa ideia implica no saber fazer e nas práticas didático pedagógicas curriculares que integram os eixos de interações e de brincadeiras e que necessitam de uma escuta aguçada, de uma observação sensível e de um olhar para a criança em sua inteireza. Como diria Sonia Kramer (2006), faz-se necessário olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança sem se deixar infantilizar, revivendo o baú da infância, resgatando o brincar e, só assim, seremos capazes de entender o mundo infantil e de planejar com e para as crianças, garantindo seus direitos, promovendo experiências de desenvolvimento e aprendizagem e registrando o vivido em sua magnitude.

Partindo dessas concepções de criança e de infância, o objeto de tese é situado e alguns/algumas autores/as chave das pedagogias das infâncias são selecionados/as, os/as quais foram citados/as pelos/as pesquisadores/as do Brasil e da Argentina enquanto referências fundamentais na história dos dois países para se pensar a educação das crianças. A seguir, no próximo tópico trata-se de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori enquanto possibilidades para o entendimento das políticas de educação na infância.

3.3 Pedagogias das infâncias: Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori

Jan Amos Comênio, estudioso do século XVI-XVII, contribui, através de sua *Didática Magna*, com a educação de um modo geral, afirmando que todos deveriam aprender tudo. Para o autor, a finalidade da educação é a formação moral, a partir da qual se deve cumprir atos virtuosos para tornar-se virtuoso. Piaget (2010) arremata que a universalização é uma das características fundamentais do pensamento de Comênio.

Didática magna é uma obra que, de acordo com o espírito comeniano, pretendia modificar não apenas as escolas pelos novos processos de ensino e de aprendizagem, mas tornar-se também um meio de salvação dos indivíduos pelo conhecimento dos

graus de preparação para a eternidade, isto é, **conhecer-se a si mesmo, governar-se e dirigir-se para Deus** (PIAGET, 2010, p. 41; grifo nosso).

Os grifos permitem relacionar tal pensamento comeniano ao platônico, quando Platão define, em sua obra “A República”, as ideias de *bem, belo e justo*. O modelo de educação proposto por Platão, com seus crivos de conduta pedagógica, objetivava formar homens com firme disposição para a prática do bem dentro da *polis*, onde todas as pessoas, independentemente de sua aptidão, necessitam umas das outras, realizando cada uma a tarefa que lhe compete, o que levaria à existência de uma cidade justa. Sob um outro ponto de vista, Teixeira (1999, p. 55), em relação à educação, questiona e elucida “[...] por que e para que educar os homens? A educação é essa possibilidade de o homem transcender a sua própria natureza, carregada de medos, fugas e receios, complexos malditos e amaldiçoados”. Assim, a construção do modelo da cidade justa para o homem justo implica ter presente a ideia de perfeição, a busca pelo crescimento moral dos homens, que, quando atingem o bem, tornam-se justos. Dessa premissa, o pedagogo apresentava um papel inicialmente modesto, servil e de pouco prestígio em relação à proteção que dispensava à criança, mas tinha como relevante a educação moral, considerada fundamental para os gregos, a qual, alcançada em sua plenitude, contribuiria com os anseios platônicos de alcançar a cidade justa (MARROU, 1973).

Em Comênio (2006), há expressões como “preceptor”, “Professor” e “mestre”. O autor não direciona o ensino à responsabilidade individual de um determinado sujeito, mas à escola pelos processos de ensinar. Veja: “[...] **o preceptor** também erra se inicia, com o aluno, ora uma coisa, ora outra, sem nunca se aprofundar em nada com seriedade” (PIAGET, 2010, p. 77). Mais adiante o autor apresenta “[...] **os professores** devem evitar esconder seja lá o que for dos alunos, tanto voluntariamente, como fazem os invejosos ou desleais, quanto por negligência, como os que fazem tudo com superficialidade. Ao contrário, convém ter honestidade e empenho” (PIAGET, 2010, p. 85). Posteriormente, o autor declara “[...] a tinta é a voz **do mestre**, quando, a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos” (PIAGET, 2010, p. 95). Em verdade, o interesse de Comênio (2010) deteve-se aos processos de ensino e aprendizagem, não olvidando a prática de valores, a exemplo do respeito e justiça como virtudes e religiosidade, as quais se vinculam ao dom do intelecto, da vontade e da memória a serem alcançadas através da educação, cujo objetivo é fazer o homem.

O século XIX, de acordo com Cambi (1999), é o século da pedagogia. Para o autor, tal século foi marcado pelo triunfo e pelo o medo da burguesia e pelo temor da evocação do socialismo-comunismo, caracterizado “[...] por uma frontal oposição/luta de classes, que investiu as ideologias, as políticas e própria cultura, além da economia e da vida social”

(CAMBI, 1999, p. 407). Nesse momento, a pedagogia e a educação encontram-se envolvidas no panorama de agitação cultural, de difusão da indústria e de renovação econômica e social, renovando suas correntes educativo-pedagógicas. Dentro desse contexto, os ideais de educação para liberdade vão sendo defendidos e nomes, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Herbart, tornam-se importantes no campo educacional.

No século XVIII, Jean Jaques Rousseau (1712-1788) cunhava sua importante frase acerca de que “o homem nasce bom e a sociedade o corrompe”. De Genebra, atual Suíça, Rousseau era filósofo, escritor, teórico, político, compositor e foi uma figura importante do iluminismo. O texto “Emílio: da educação”, de 1769, apresenta como as crianças se autoeducam através da escuta e do contato com a natureza e com os objetos; atento e preocupado com a realidade social, para ele, o educador seria uma chave de desenvolvimento. Assim, o autor Rousseau (1769) focou na criança em sua essência, deixando-a livre para se desenvolver.

De acordo com Pais (2017)¹², Rousseau, em 1769, já dizia que as crianças possuíam uma essência própria e que elas aprendiam em diferentes momentos. Desse modo, a educação deve ser voltada para a vida prática através do positivismo, no qual a criança aprende segundo o seu desenvolvimento natural.

Em o “Emílio: da educação”, Rousseau tratava de um romance pedagógico que conta a educação de um órfão, nobre e rico do seu nascimento até seu casamento. Na obra, o autor defende no Emílio uma educação negativa – que pretende preservar os instintos, desenvolvendo-os e protegendo a criança de seu afastamento de sua própria natureza, uma vez que a educação positiva da época buscava desenvolver a inteligência racional na criança prematuramente para substituir os instintos. Rousseau, com a referida obra, vai de encontro ao que a sociedade estava desenvolvendo e traz a educação negativa, a qual parte dos instintos, protegendo a criança do afastamento de sua natureza. O professor, para o filósofo, deveria proteger e guiar a criança, mas sem afastá-la do seu natural.

Na obra supracitada, Rousseau divide a sua teoria em quatro períodos: o 1º período é o de crianças de 0 a 5 anos. Esse período corresponde a uma vida física, na qual se fortifica o corpo; trata-se de um período espontâneo e orientado graças ao aleitamento materno. O 2º período é o de 5 aos 12 anos. Nele, a criança desenvolve seu corpo e seu caráter. Nessa fase, o corpo está apto a participar do meio natural mais ativamente e a ter contato com as realidades naturais, sem intervenção ativa do preceptor. No 3º período, de 12 aos 15 anos, o preceptor intervém mais diretamente; trata-se de uma fase na qual o jovem inicia-se essencialmente pela

¹² Entrevistada da Argentina, que cita a todo momento os autores supramencionados e que os contempla em suas publicações para enfatizar a história da Educação Inicial do seu país.

experiência na geografia e na física, ao mesmo tempo em que aprende uma profissão manual ou ofício. Por fim, no 4º período, que vai dos 15 aos 20 anos, homem floresce para a vida moral, religiosa e social. (PAIS, 2017). Essas ideias vão ao encontro das questões iluministas de razão, parte do princípio de que o ser humano é naturalmente bom e a sociedade o corrompe. Nesse sentido, quanto mais próximo o ser humano encontra-se desse estado de natureza, melhor ele é. Afinal, o afastamento do estado de natureza desvirtua o homem.

Pestalozzi (1746-1827), um dos pioneiros da pedagogia moderna e leitor de Rousseau, deu, por sua vez, seguimento às tradicionais ideias do filósofo em relação à natureza do homem. Pestalozzi caracterizou-se por considerar o papel da afetividade na educação, além de ter introduzido a ideia de educação integral, valorizando o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança. Referência para pensadores da escola nova, Pestalozzi foi um escritor bastante fecundo, sendo autor de obras completas com 40 volumes, fora as cartas que mandava. O educador testava suas teorias na prática, além de ter tido diversas experiências pedagógicas – por exemplo, educou sozinho 80 crianças traumatizadas de guerra com ajuda de uma governanta. A sua escola tornou-se centro de referência na Europa, pois funcionava de maneira vanguardista, onde ele coordenava e mantinha uma relação afetiva com os alunos. Na escola experimental, semanalmente, Pestalozzi conversava com as crianças e testava ideias e teorias pedagógicas, escrevendo sobre isso a partir da prática no instituto. O estudioso deu ênfase no papel da afetividade na educação e defendia que não existe um processo pedagógico se não houver um vínculo afetivo, tendo em vista que o amor na educação teria que ser um amor vidente, que enxerga o outro de forma construtiva, que ajuda o outro a crescer, a ser e a se fazer. Sua ideia era de uma educação integral, resumida por ele, metaforicamente, em coração, cabeça e mãos, e pensava que a educação deveria desenvolver equilibradamente todas as potencialidades do ser humano, de forma cognitiva, emocional, moral e também ativa.

De acordo com Soëtard (2010), Pestalozzi viveu entre crianças pobres e deserdadas com intuito de propiciar a felicidade por meio de uma educação para liberdade e autonomia; ele acreditava que “[...] acreditava na inocência e na bondade da natureza humana. Apesar de seus empreendimentos mal aventurados em educação, tornou-se célebre por suas ideias pedagógicas e seu entusiasmo” (SOËTARD, 2010, p. 31).

Heiland (2010, p. 15-16) atrela ao objetivo pedagógico de Pestalozzi “[...] melhorar as condições de vida das ‘classes inferiores’, estimulando pela educação as ‘forças’ (ou elementos), a ‘natureza’ de cada criança e, em particular, das mais carentes”. Para colocar seus ideais em prática, Pestalozzi usa seu método de aprendizagem partindo dos sentidos, do concreto até alcançar a representação abstrata. Para Pestalozzi, o professor e os pais são

educadores que ocupam uma posição importante no ponto do encontro entre o desejo sensível e a razão social na criança. Como Platão, Pestalozzi *apud* Soëtard (2010, p. 25) credita ao pedagogo uma responsabilidade moral, que tem “[...] o poder de estimular o desenvolvimento da força autônoma ou de impedi-lo talvez para toda a vida”.

Para que esta responsabilidade possa ser exercida será essencial que o pedagogo, quaisquer que sejam a matéria e a época de sua ação, seja qual for a matéria didática de que se ocupe, saiba manter o equilíbrio entre os três componentes do método. Isto significa que dentro da instituição escolar não basta distribuir harmoniosamente as diferentes disciplinas entre o polo intelectual, o polo sensível (artístico) e o polo técnico; cada docente deverá se esforçar em aplicar, em cada uma das etapas pedagógicas, os três elementos em torno dos quais se articula o desenvolvimento da força autônoma: o professor de educação física prestará atenção ao domínio intelectual dos exercícios ao mesmo tempo que a sua repercussão sensível na criança, enquanto que o professor de matemática tratará de não perder de vista a relação de sua matéria com a existência concreta das crianças e de sua aplicação autônoma em um momento do processo pedagógico... Pestalozzi não para de repetir que se trata de um equilíbrio que nunca se adquire definitivamente e que pode ser quebrado em qualquer momento para alimentar uma das três “bestialidades” da cabeça, do coração e da mão. (PESTALOZZI *apud* SOËTARD (2010, p. 25-26).

Segundo Soëtard (2010), o sistema educativo pensado por Pestalozzi busca uma organização ensejadora de que a ação do pedagogo seja exercida em um clima de liberdade autônoma e responsável. Nesse caminho, no pensamento de Pestalozzi, são encontradas bases platônicas ao afirmar que “[...] cada uma das engrenagens institucionais deverá permanecer a serviço do projeto que singulariza a ação pedagógica na relação com o resto das ações humanas, um projeto cujo **objetivo principal é a humanidade** que se está constituindo com caráter autônomo” (SOËTARD, 2010, p. 26). Ainda de acordo com o autor, Pestalozzi deixa ao pedagogo “[...] a missão de viver e acentuar a contradição que desenvolveu amplamente no *Canto do cisne*. Sem dúvida haveríamos preferido que, ao chegar ao fim de sua reflexão, nos houvesse deixado uma verdadeira “teoria praticável de sua prática” que cada professor pudesse utilizar” (SOËTARD, 2010, p. 30).

No final do século XVIII e começo do século XIX, Pestalozzi já pensava na criança de forma inteira. Nesses termos, Montessori, Frenet e Froebel possuem influência de Pestalozzi. A ideia de observar o desenvolvimento da criança é uma ideia que vem de Comenius, Rousseau e, depois, Pestalozzi e que vai ser desenvolvida por Piaget de forma mais sistemática. Vale ressaltar que todo o movimento da escola nova na década de 1920 foi influenciado por Pestalozzi. Assim sendo, ele trabalhava com a ideia de percepção da criança: era preciso conhecer e perceber o externo dessa criança, para, depois, trabalhar internamente.

Mônica Pais (2017) destaca que Pestalozzi propunha-se a compreender a natureza infantil e também se preocupava com a educação das mães que seriam, por natureza, as

educadoras primeiras na infância. O educador apontou, ainda, que despertar o interesse das crianças e estimular constantemente as atividades são estratégias chave para a tarefa educativa.

Alguns anos mais tarde, Federico Froebel (1782-1852) retomou os estudos de Pestalozzi, herdeiro de Rousseau, e consolidou uma educação sistematizada nos primeiros anos de vida; com uma série de princípios e métodos, tornou-se referência internacional. Vale ressaltar que Froebel formou-se no instituto Pestalozzi. Filho de pastor e pertencente à igreja luterana, o ideal de educação desse estudioso tem origem divina e espiritual. Comungando com tais perspectivas, Froebel contribuiu com o entendimento no qual a finalidade da educação é encorajar e guiar o homem para que ele seja consciente, pensante e perceptivo e “[...] para que se torne, por sua própria escolha, uma representação pura e perfeita dessa lei interior divina; [assim] a educação deve mostrar-lhe os caminhos e os meios de atingir esse objetivo” (FRÖBEL, 2001, p. 12).

De acordo com Mônica Pais (2017), os conhecidos princípios Froebelianos partem da perspectiva de estudar a criança a partir da centralidade nas suas capacidades com um/a educador/a que estimule seu desenvolvimento através do princípio de unidade entre homem, natureza e Deus. A autoatividade é um processo essencial, no qual a criança deve ser educada para atuar com independência por meio de jogos, prestando atenção em suas sensações e emoções, em contato direto com a natureza.

Em suma, Froebel considerava a criança como um ser ativo e defendia a educação pela autoatividade, considerando-a como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Isso seria possível por meio da força interna e natural que impulsiona as aptidões inatas das crianças por meio da lei de conexões internas – homem, natureza e Deus – existindo as dimensões física, intelectual e espiritual. Nesse contexto, o/a professor/a jardineiro/a é considerado/a um/a intermediário/a que promove brincadeiras, jogos e músicas. O conhecimento é processado quando a criança relaciona os opostos, por exemplo o amor e o ódio. As dimensões de desenvolvimento são: espontaneidade, autocontrole, autoconhecimento e autoconsciência, que fornecem atividades de libertação e auto atividade por meio das conexões internas.

Nesse sentido, Maria Montessori (1870-1952) estabelece que o trabalho do pedagogo, chamado de mestre, é também guiar. Para a autora, a mestra guia ensina as crianças a manusearem os materiais, a realizarem trabalhos, a não desperdiçarem. “[...] Verdadeiro guia no caminho da vida, ela [a mestra] não instiga nem estanca; satisfaz-se com sua tarefa ao indicar a esse valioso peregrino, que é a criança, o caminho certo e seguro (RÖHRS, 2010, p. 88).

Maria Montessori (1969) foi a primeira médica italiana que, mediante o seu método, promovia a liberdade e a autonomia das crianças por meio de um ensino livre e de um ambiente

adequado. Montessori propôs educar para a vida a partir de circunstâncias favoráveis para a educação científica que se dá por meio do ambiente adequado, do/da mestre humilde e do material científico.

No livro intitulado “A pedagogia científica”, Montessori (1965) destaca que,

A pedagogia científica consiste, assim em fazer uma experimentação pedagógica com um material de ensino e esperar a reação espontânea da criança. E nessa experimentação e espera reside a formação do educador: ele aprenderá [...] da própria criança, como e em que sentido deverá fazer a sua própria educação, isto é, aprenderá da criança a aperfeiçoar-se como educador. (MONTESSORI, 1965, p. 7).

Montessori (1965) pontua a existência de uma vida psíquica na criança e denuncia que o adulto pode, inconscientemente, impedir os seus desígnios. Por isso, a autora enfatiza que o mais urgente dever da educação é o de libertar o indivíduo oculto da criança desconhecida, revelando o segredo da criança e criando condições para o seu desabrochamento. (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007).

Montessori projetou uma série de materiais, recursos que eles tinham que ser limitados e diretos para evitar que a criança ficasse fatigada e/ou desmoralizada em suas práticas enquanto ordenava seus mente. Nesse sentido, suas propostas se somam às de seus antecessores: as crianças pequenas aprendem com os objetos. No entanto, ela destacou a importância da observação concentração para alcançar “o aperfeiçoamento moral do indivíduo, o fim de toda educação propriamente dita, mas pode desviá-lo por não ter o apoio supremo que é a ideia de deus” (PAIS, 2017, p. 60).

Montessori (1965) inclui também, em seus materiais, objetos para aprender as qualidades das coisas e da natureza. A autora definiu três tempos para a transmissão e aquisição de conhecimento: “a sensação tátil visual e muscular associada ao som alfabético, a percepção e a linguagem através da pronúncia” (PAIS, 2017, p. 61). Seus materiais, tão específicos quanto o de Froebel, foram classificados como “o devida prática e desenvolvimento”. O material da vida prática era constituído por objetos que facilitavam a coordenação da criança em movimentos necessários da vida cotidiana, como utensílios de limpeza e higiene pessoal que são usados pelas crianças diariamente nas tarefas domésticas e nos cuidados pessoais.

Sobre essa perspectiva, Pais (2021), em entrevista concedida, leva a pensar nos autores da pedagogia da infância e o quanto as raízes históricas e filosóficas estão alicerçadas em uma perspectiva androcêntrica, de tal modo que o fazer diário da criança ainda está associado à figura feminina.

Acredito que o Jardim de Infância tem um grande mandato histórico e que supera o jardim argentino. Desde que Pestalozzi começou a imaginar como ajudar as mães a

educar seus filhos. Desde como Gertrude educa seus filhos, de Pestalozzi, até as canções das mães de Froebel e as canções maternas de Comenio, há uma preocupação. Eu trabalho sobre este tópico em um artigo meu que você pode pesquisar. Há uma profunda preocupação com a forma como as mães, mulheres que não eram confiáveis. A sociedade na organização primária constrói uma ideologia em torno do fato de que serão as mulheres que vão garantir a construção de uma ideologia ordenada a partir de seus lares, que será diferente para cada comunidade mas que será ensinada lá, em casa. E a escola vai vir ensinar já com essa base alcançada. (PAIS, 2021)

Dessa forma, Pais (2021) alerta quanto à perspectiva, que vem desde Comenios, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, que já colocava a figura da mulher como um ideal de educação das crianças, demarcando papéis de gênero e construções históricas, filosóficas e educacionais patriarcais. As concepções educacionais atreladas na Argentina e no Brasil partem, muitas vezes, desses referenciais teóricos, podendo indicar caminhos quanto às concepções de educação na infância.

3.4 Exploração conceitual: as categorias de gênero e Direitos Humanos no âmbito internacional

As categorias teóricas primárias que endossam este estudo dizem respeito a gênero e Educação Infantil. Algumas categorias secundárias são referentes à filosofia e aos direitos humanos.

No contexto da história da educação brasileira, a perspectiva de educação e currículo diferenciado para as meninas foi uma constante. De acordo com Guacira Lopes Louro (2008), no século XX, já haviam algumas escolas no país com diferenciação curricular no que se refere à mulher, que deveria ser mais educada do que instruída, assim como a ideia de que ela precisaria ser a mãe virtuosa e pilar de sustentação do lar em primeiro lugar. Nesse âmbito, a educação das meninas era pautada em seu destino de se tornar mães. Assim sendo, na primeira lei de instrução pública do Brasil de 1827, os artigos 6º e 12º definiram os conteúdos para meninos e meninas com base no que se considerava ser aptidão natural.

Concomitantemente, o lugar que a mulher e a criança ocuparam no campo da filosofia e da educação em seu percurso histórico esteve atrelado a ambiguidades, as quais se proliferam na sociedade atual. É possível afirmar que ainda se pensa na mulher para o lar e o homem para o espaço público. Tais formações androcêntricas e patriarcais, fortemente engendradas, performam a mulher como objeto e como inferior ao homem, reforçando estereótipos de gênero na educação de crianças em toda a América do Sul.

Marcela Ponko (2012) fornece um retrato do campo internacional de educação sob o escopo e a participação do Bando Mundial (BM). A autora discorre sobre a atuação do BM e o neoliberalismo, destacando sua dominância na vida política e social mundial e do Fundo

Monetário Internacional (FMI) como principais vilões do processo de mercantilização e de privatização da educação internacional. Estabelecidos acordos entre a UNESCO e a corporação Financeira Internacional (principal investidora em educação privada do mundo). Trata-se de uma complexa malha de relações internacionais de agências e agentes que colaboram com políticas de interesse da visão do BM em seu discurso único e global de educação, nas quais a América Latina¹³ e o Caribe apresentam-se como mercado promissor em educação.

Entretanto, Ponko (2015) aponta para um fracasso das escolas latino-americanas frente às novas exigências culturais e econômicas do mundo contemporâneo. Veja:

[...] O fracasso se deu por sua incapacidade conhecer e de articular o conhecimento próprio de seus povos e comunidades; por construir sistemas educativos com paradigmas de outras latitudes; e por desperdiçar o acúmulo cultural dos diversos grupos que resistiram à dinâmica oficial imposta pelos sistemas de educação formal. Esta riqueza cultural e pedagógica, dispersa, mestiça e de outros povos, provenientes de outras tradições, não foi reconhecida nos sistemas de educação pelas políticas educativas. Tal reconhecimento permitiria a cada país competir no progresso de globalização mundial com alguma vantagem comparativa. (PONKO, 2015, p. 50).

Portanto, Ponko (2015) indica que, entre os países da América Latina, o fracasso escolar se deu pela não inclusão da diversidade cultural nas políticas educacionais, apresentando essa diversidade como alternativa de progresso. Destarte, o presente objetivo de pesquisa configura-se como ferramenta de discussão e problematização no que diz respeito a pensar nas categorias de educação e gênero nas políticas educacionais internacionais, tomando, como campo de pesquisa, o Brasil e a Argentina.

Neto (2016) salienta que a atuação de pesquisas na educação em seu sentido transnacional ainda é escassa e, por isso, tais iniciativas são de suma importância, uma vez que são grandes as possibilidades para o entendimento da conjuntura internacional através de objetos de estudo em suas peculiaridades. Teodoro (2016), por sua vez, destaca que a educação por si só não é suficiente para provocar mudanças e rupturas globais, mas com certeza serve como eixo facilitador e mobilizador. Assim, Teodoro (2016) apresenta a educação comparada como uma alternativa que produz discursos paralelos que se encontram, que dialogam e que se cruzam em prol de produzir uma ciência comparada em educação atenta à inovação. Nesse

¹³ “Do total de compromissos assumidos mundialmente com educação, a América Latina e o Caribe representam o mercado mais promissor, concentrando quase 60% do total de empréstimos. Dentro da região, o Brasil tem um papel de destaque, recebendo 40% do financiamento regional e quase um quarto (23%) do financiamento mundial. [...] Entre as empresas educacionais “estrelas financiadas pela CFI no Brasil, destacam-se a Estácio Participações, beneficiária da metade dos empréstimos concedidos no setor educacional no país, Faculdade Maurício de Nassau e o Grupo Anhanguera. Essas empresas educacionais, controladas por grandes conglomerados financeiros, exemplificam de maneira magistral a tendência chamada “internacionalização” do ensino superior em um grande “mercado do conhecimento”(PRONKO, 2012, p. 104).

contexto, destaca-se a iniciativa de efetuar uma pesquisa em educação comparada com foco em gênero e Educação Infantil, respaldando-se nos direitos humanos em seu sentido inclusivo e universal.

Com relação ao gênero, Maria Renata Barbosa (2012) aponta que o termo tem origem no vocabulário inglês e descende da palavra *gender*, que significa um conjunto de pessoas pertencentes a um ou outro sexo. “[...] Sendo assim, gênero é um recurso utilizado para se referir à construção social desigual baseada na existência de hierarquia entre os sexos e as consequências que daí se originam” (BARBOSA, 2012, p. 309). Outrossim, ainda para a autora, três conceitos de gênero ao longo do tempo foram perpassados; são eles: a teoria unidimensional da determinação biológica entre os gêneros; em 1960, a teoria bidimensional (visão dualista de conceituação de gênero baseada na análise biológica e cultural); e, nos anos de 1980, a teoria pluridimensional (ideia da análise dinâmica das ordens sociais relacionadas à categoria da sexualidade, envolvendo questões culturais, econômicas e políticas). No período chamado de pós-modernidade, logo após a Segunda Guerra Mundial, a categoria de gênero tratou das mulheres em nível internacional, apresentando a ideia de universalização dos direitos.

No que se refere à perspectiva de gênero, para Joan Scott (1990), trata-se, de modo geral, de uma categoria de análise histórica a qual problematiza o binarismo, destacando que, entre o gênero feminino e o masculino, existe uma diversidade, a qual precisa ser esmiuçada. Essa linha de pensamento possibilita refletir sobre a conjuntura social extremamente androcêntrica, sexista¹⁴, machista, patriarcal, racista e classista, de modo que, através da interseccionalidade¹⁵, é possível desnaturalizar essas práticas engendradas, que fomentam violências em todo o corpo social.

É pertinente observar que a categoria de gênero engloba o ser homem e o ser mulher em sua vasta possibilidade. Conforme Judith Butler (2014), existem regulações de gênero que precisam ser problematizadas, assim a comunidade LGBTQIA+ foge das regulações em um processo de inteligibilidade dos corpos, a qual tem provocado inúmeras violências e mortes.

Vive-se, contemporaneamente, o que Berenice Bento (2011, p. 26) chama de heterossexualidade compulsória e sexista, normalizadora e naturalizada, em que aqueles que

¹⁴Sexismo: discriminação de sexo; histórica inferiorização das mulheres e consequentemente detenção de poderes e privilégios pelos homens. (CARVALHO, *et al.*, 2016, p. 10).

¹⁵Interseccionalidade diz respeito a “um conceito cunhado e difundido por feministas negras nos anos 1980, constitui-se em ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais” (RODRIGUES, 2013, p. 1).

fogem dessa perspectiva são chamados de corpos estranhos (CRUZ e DIAS, 2015, p. 57) e sofrem com as retaliações sociais, baseadas em estereótipos sociais.

Berenice Bento (2011) conduz à reflexão sobre heteronormatividade, pontuando que até mesmo um feto, antes de se tornar corpo, recebe sobre si expectativas futuras com relação ao sexo e a comportamentos sociais desejáveis, havendo o que a autora chama de próteses identitárias traduzidas em cores e brinquedos sexistas. Nesse contexto, os corpos que escapam da normatividade social produzida são considerados patologias e vivenciam o *heteroterrorismo* diário, o qual impõe violências físicas, simbólicas e homofóbicas aos corpos considerados estranhos. Nessa mesma perspectiva, autores, como Guacira Lopes Louro (2010), Safiotti (1987), Joan Scott (1990), entre outros, convidam a pensar nas determinações de gênero, levando a um constante afrontamento e reivindicações para além dos padrões e naturalização de gêneros construídos nas tramas discursivas.

Berenice Bento (2011) adverte acerca das múltiplas violências sofridas por transexuais e travestis, que cruzam os limites dos gêneros e se colocam em posição de risco, sendo muitas vezes agredidas/os e mortas/os sem que haja punições, uma vez que há uma hierarquia até mesmo na morte. Chega-se, então, à instituição escolar, que funciona enquanto guardiã dos modelos de gênero e heterossexualidade e apresenta-se como incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, o que revela o desejo de eliminar aqueles que contaminam o espaço escolar.

Nesse sentido, Tedeschi e Colling (2014) instigam a pensar sobre a desigualdade de gênero com relação aos direitos humanos, considerando que as mulheres foram excluídas da história. Os autores proporcionam um caminhar sobre o processo histórico de criação dos direitos humanos desde o século XVIII e questionam alguns pontos importantes com relação à desigualdade de gênero, aos direitos humanos e ao feminismo, retratando o lugar que a mulher ocupou em cada época e esfera social.

A história dos direitos humanos, atrelada aos paradigmas e aos padrões culturais referentes ao gênero, trata-se também de um processo de exclusões e de invisibilidade. Afinal, as mulheres foram excluídas da história, o que coloca em suspeita os artigos de igualdade proclamados pela Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948. Os escritos em torno dos direitos das mulheres estão se construindo e sendo debatidos em todo mundo, fazendo parte da agenda mundial da ONU e sendo tema de conferências internacionais. Muito já se discutiu e se avançou, mas ainda tem muito o que ser feito para superar a desigualdade de gênero.

No que tange, especificamente, à população LGBTQIA+, as publicações internacionais e deliberações da ONU ainda são incipientes e pouco exploradas, na medida em que a ONU delibera, como um dos seus objetivos, a igualdade de gênero, mas com pouca representação

desse grupo. Posto isso, é de suma importância estabelecer esse debate, pensando em gênero em sua amplitude no âmbito da educação.

De acordo com os/as autores/as supracitados/as, os direitos humanos requerem três qualidades: “ser naturais (inerentes aos seres humanos), iguais (os mesmos para todo o mundo) e universais (aplicáveis em toda a parte)” (TEDESCHI e COLLING, 2014, p. 38). Entretanto, a igualdade e a universalidade são muito debatidas, considerando que as pessoas são diferentes e, por conseguinte, requerem direitos diferentes.

Nesse cenário, reporta-se à categoria de gênero enquanto importante instrumento de debate em torno dos direitos humanos, na medida em que se faz necessário pensar nas diferenças entre os povos, assim como nos direitos referentes ao todo. É importante enfatizar que direitos pressupõem deveres. Nessa perspectiva, entre as diversas discussões referentes aos direitos humanos e à diversidade, a reflexão de gênero torna-se fundamental, na perspectiva de questionar as idealizações referentes ao sexo, assim como problematizar por quem e para quem os direitos humanos são feitos.

No que se refere à participação do Brasil em políticas públicas a nível internacional, existem alguns pactos relativos a melhorias políticas, econômicas e sociais. Ao pesquisar no site referente ao Ministério dos Direitos Humanos, é possível visualizar essa participação por meio de alguns projetos; entre eles, destaca-se o Projeto DIDH0002: combate à violência homofóbica. O projeto visa comparar avanços nas estratégias de enfrentamento à homofobia no Brasil e na União Europeia, considerando-se os avanços alcançados no reconhecimento de direitos à população LGBTQIA+, com especial atenção ao acolhimento dessa população na rede de proteção social, especialmente aquela referente às instituições e serviços públicos (nas áreas da saúde, assistência social, segurança pública, educação etc.) e, sobretudo, no que diz respeito às vítimas de violência de homofobia. Dentro da perspectiva de atuação educacional, é possível identificar algumas políticas governamentais e/ou estatais que, por sua vez, inserem-se na perspectiva de políticas públicas através da participação da sociedade civil.

É importante destacar que a política governamental e estatal são instâncias distintas, mas que trabalham em conjunto na elaboração e execução de políticas públicas. Hoje, o Estado é compreendido como: “[...] o conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente e que possibilitam a ação do governo” (RODRIGUES e SILVA, 2017). Dessa forma, há aqueles que definem/criam as políticas e aqueles que implementam, de modo que toda política pública envolve quatro etapas no seu processo de construção, são elas: surgimento da agenda (como a ideia chega e entra dentro do processo político); formação (como a ideia será transformada em

política pública, envolvendo processos executivos e legislativos e a democracia, em que atuam diversos atores sociais); implementação das políticas públicas (execução, uma vez que a política já está formulada); e, por fim, avaliação (avaliação dos resultados, como indicadores de qualidade da educação no Brasil).

Assim, a educação é apresentada enquanto uma política governamental, estatal e pública, que possui participação da sociedade civil, uma vez que,

[...] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assu“em "fei”ões" diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (ELOISA HOLFLING, 2001)

Os conselhos municipais são exemplos de participação da sociedade civil nas políticas educacionais, na medida em que a criação de tais conselhos, como espaços democráticos, participativos e contraditórios na condução da política educacional, representa um avanço na sociedade brasileira. Nesse cenário, os/as autores/as supracitados/as afirmam que, embora se esteja diante de um quadro desfavorável às práticas democráticas, acredita-se na perspectiva de que os conselhos têm grandes potencialidades como arenas de conflitos e de negociação, em que a política de educação será definida no jogo de interesses antagônicos. Contudo, de maneira alguma, os conselhos podem ser pensados como os únicos espaços de participação. Assim sendo, é fundamental a vinculação dos conselhos com os demais movimentos da sociedade em prol da luta pela radicalização da democracia e da cidadania como ação estratégica.

Isto posto, é imprescindível destacar a importância de levar informação aos cidadãos no que diz respeito às políticas públicas e aos seus significados e importância social, na medida em que, para agir, é preciso conhecer seus respaldos. Por isso, diante da atual crise econômica, social e cultural que se vive no Brasil, em um governo que se autodeclara conservador, e diante de emendas institucionais que violam direitos dos cidadãos, fazem-se necessárias ações educacionais que visem à elaboração de propostas e consolidação de políticas públicas igualitárias e justas no âmbito de gênero e direitos humanos.

Valer-se dos direitos humanos para questionar tais violências é tarefa urgente na sociedade contemporânea, considerando que, assim como evidencia Silva e Rodrigues (2017), houve uma parcela da população que foi invisibilizada no contexto dos direitos humanos, o que demonstra a suma importância da compreensão dessas questões a fim de proporcionar as

defesas de políticas públicas que garantem a cidadania e a condição digna de ser humano em suas especificidades.

Assim, Tedeschi e Colling (2014, p. 38) levam a pensar sobre os direitos e suas desigualdades, uma vez que “quando se dizia que todos são iguais perante a lei, contestava-se um sistema de valores carregado de privilégios adquiridos pelo nascimento”. Abolidas as diferenças entre os três estados, muitas outras permaneceram, entre elas a desigualdade entre os sexos, distinguindo um mundo inferior, doméstico para as mulheres frente ao mundo superior, público, próprio dos homens. Portanto, é emergente a transformação de mentalidades, mediante processos de conscientização e problematizações de gênero que desmistifiquem a violência, necessitando-se transcender os espaços e lutar com base na quebra da hierarquização em prol da igualdade de direitos e de políticas públicas de melhorias sociais.

Dadas as contextualizações do campo epistemológico filosófico e das categorias de gênero e educação em âmbito internacional, segue-se focando na educação em gênero para crianças, a qual tem refletido a respeito das hierarquizações de gênero e tem sido um espaço, por excelência, ora de reprodução, outrora de transgressão.

3.5 Breve histórico da educação em gênero no Brasil e na Argentina

Com relação à educação prevista no Brasil e na Argentina, Castro (2007) fornece um estudo comparativo relativo às leis gerais sobre educação em ambos os países. A partir de uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, e da nova lei de Educação Nacional da Argentina, promulgada em 27 de dezembro de 2006, Castro (2007) evidencia que, em termos de diferença entre as duas leis, a da Argentina é mais detalhada, contendo 145 artigos, enquanto a LDB possui 92 artigos. Castro (2007, p. 3) diz: “[...] muitas disposições da lei argentina [...] tratam de metas a serem atingidas, o que, entre nós, foi formalizado no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 de janeiro de 2001”.

Ainda, o autor destaca que a LDB é de iniciativa parlamentar, enquanto a lei da Argentina resultou do Poder Executivo. Os dois países configuraram a educação a partir de base religiosa. No Brasil, durante o período colonial, as escolas estiveram sob o controle de jesuítas até a sua expulsão em 1759. Na Argentina, a educação elementar também esteve grande parte a cargo de ordens religiosas, especialmente de franciscanos, dominicanos e jesuítas. Conforme destaca Castro (2007), as diferenças entre os dois países começaram a se intensificar a partir do período de formação de seus estados nacionais, de modo que em ambos os países esse processo

foi marcado por intensos conflitos entre os que se opunham contra o poder político central e os provinciais.

As marcas do período colonial mostraram-se mais fortes no Brasil, na medida em que, mesmo com o advento da República, o quadro de omissão governamental, em razão da permanência da estrutura econômica e do modelo político excludente, não foi alterado. Logo em seguida, “oscilando entre a ditadura e a democracia liberal, esse modelo institucional caracterizou-se pela presença de um Estado que liderava esforços em favor da industrialização [...]” (CASTRO, 2007, p. 7). As normas educacionais contidas na Constituição Federal (CF) de 1988 e a LDB de 1996 trouxeram novas perspectivas, como a criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), trazendo um atento ao ensino obrigatório.

Após a independência, também se formou na Argentina, como em toda a América Latina, um Estado Oligárquico, composto por uma aliança entre os donos de terra, inclusive os produtores de artigos para mercado internacional. [...] A partir da década de 1880, a Argentina conhece um longo período de relativa estabilidade política e de prosperidade econômica, advinda da exportação de grãos, carnes e lã para a Europa e os Estados Unidos. (CASTRO, 2007, p. 9).

A educação na Argentina assumiu relevância e consolidação de identidade nacional. Entretanto, assim como no Brasil, o sistema educacional da Argentina foi marcado por elevado nível de homogeneidade. Em 1821 foram criados a Universidade de Buenos Aires e importantes colégios nacionais. Em 1884, houve a sanção da Lei de Educação Comum, que instituiu a escolaridade obrigatória, gratuita e laica. Estudos demonstram que a Argentina por muito tempo foi detentora dos melhores indicadores de escolarização da América Latina, entretanto, com a massificação do ensino e com a homogeneidade do seu sistema educacional, o sistema escolar desse país reforçou as desigualdades e obteve os piores indicadores.

Para Castro as leis educacionais de ambos os países possuem semelhanças legais. Veja:

[...] Ambas as legislações apontam a importância de assegurar educação de qualidade, a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social e o princípio democrático da gestão escolar etc. Pode-se afirmar que a lei Argentina foi mais feliz ao destacar o princípio da inclusão educacional, em apoio aos setores sociais mais desfavorecidos, e ao prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras áreas, como a ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho. (CASTRO, 2007, p. 13)

Com relação à estrutura educacional, Castro (2007) evidencia que, a LDB abarca a Educação Básica e a Educação Superior, enquanto, na Argentina, o sistema educativo é

composto pelo 1º nível: Educação Inicial (Educação Infantil brasileira), pelo 2º nível: Educação Primária (Ensino Fundamental brasileiro), pelo 3º nível: Educação Secundária (Ensino Médio) e pelo 4º nível: Educação Superior. A Educação Infantil é ofertada para crianças de 45 dias a dois anos de idade e de três a cinco anos de idade. A escolarização obrigatória na Argentina é a partir dos 5 anos e, no Brasil, a partir dos 4 anos.

Ainda, Castro (2007, p. 33) afirma que “o processo de descentralização educacional ocorrido nas últimas décadas em países como a Argentina, sob o patrocínio de órgãos internacionais, como a UNESCO, teve pouco efeito no Brasil [...]”. Portanto, o autor apresenta a ideia de tentar reproduzir no Brasil normas que são próprias do contexto argentino, como maior envolvimento com o governo central na correção dos desequilíbrios das oportunidades educacionais e melhorias na qualidade de educação ofertada.

Ao fazer uma análise introdutória acerca da Lei de Educação Nacional 26.206 da Argentina, sancionada em 2006, encontraram-se alguns artigos relativos à diversidade, como o Art. 8º que dispõe que

A educação proporcionará as oportunidades necessárias para desenvolver e fortalecer a formação integral das pessoas ao longo da vida e promover em cada aluno a capacidade de definir seu projeto de vida, com base nos valores de liberdade, paz, solidariedade, igualdade, respeito à diversidade, justiça, responsabilidade e bem comum. (ARGENTINA, 2006; tradução nossa)¹⁶.

Há também outros artigos que dispõem sobre a diversidade e o respeito à diferença. Ao pesquisar com relação a gênero na lei de educação Argentina, foram encontradas algumas passagens, como no capítulo II, artigo 11, que dispõe sobre os fins e objetivos da política educativa nacional, veja: “f) garantir condições de igualdade, respeitando as diferenças entre as pessoas, sem admitir discriminação de gênero ou qualquer outro tipo” (ARGENTINA, 2006, não paginado). Artigo 48, relativo à estrutura curricular: “d) incorporar a igualdade de gênero e a diversidade cultural em suas abordagens e conteúdos básicos”. Artigo 50: relativo à educação rural. “d) promover a igualdade de oportunidades e possibilidades, garantindo a equidade de gênero”. Além do artigo 84 acerca das disposições gerais:

O Estado deve garantir as condições materiais e culturais para que todos os alunos alcancem uma aprendizagem comum de boa qualidade, independentemente da sua

¹⁶ No original: La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (ARGENTINA, 2006).

origem social, localização geográfica, gênero ou identidade cultural. (ARGENTINA, 2006; tradução nossa).

Dessa forma, percebe-se que o termo gênero está presente na Lei da Argentina, mas ainda de forma incipiente. Ao fazer uma busca relativa a esse mesmo termo na Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394 de 1996 brasileira, não se encontra nenhum artigo relacionado. Com relação à diversidade, é um termo presente que é apresentado como importante para a valorização da diversidade cultural brasileira. Contudo, cabe uma análise minuciosa em prol de evitar anacronismos e informações equivocadas. Tal análise faz parte de um dos objetivos deste projeto de pesquisa.

É importante ressaltar que o Ministério das Relações Exteriores do Brasil lançou a coleção “Mundo afora”, a qual funciona desde 2004 e tem como objetivo fomentar o debate de desenvolvimento nacional com base na experiência de outros países. A edição de 2015 é relativa à diversidade de gênero e tem o seguinte objetivo:

Esta edição da *Mundo Afora* trata das políticas de combate à violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (LGBT), da evolução na legislação de reconhecimento de direitos e não discriminação, bem como de práticas exitosas relativas à expressão da diversidade de gênero e identidade. O amplo panorama oferecido pelos relatos desta edição permite analisar a evolução histórica e a realidade LGBT atual em países de diversos estágios de desenvolvimento socioeconômico, contextos culturais e regimes institucionais. (BRASILIA, 2015, p. 4).

No que tange, especificamente, à Argentina, o documento supracitado aborda um artigo de Vargas e Moraes (2015), no qual os autores apresentam a Argentina como primeiro país da América Latina a assinar uma lei de união afetiva entre pessoas do mesmo sexo, mostrando a história do país desde o grupo Nuestro Mundo, em 1969, à união civil em 2003.

A Argentina constitui exemplo global dos resultados que uma comunidade minoritária organizada pode obter em sua luta por igualdade, afirmação de direitos e visibilidade. Se hoje a comunidade LGBT local pode comemorar conquistas importantes – a Argentina foi o primeiro país latino-americano a ter uma Lei de Matrimônio Igualitário, e sua Lei de Identidade de Gênero é considerada uma das mais avançadas do mundo – isso se deve, em parte, à antiguidade e à profundidade do engajamento sociopolítico desse grupo, o qual, por sua vez, insere-se na história mais ampla da organização da sociedade civil local. (VARGAS E MORAES, 2015, p. 43)

Consequentemente, a Argentina tem apresentado, ao longo dos anos, comprometimento com relação ao movimento LGBTQIA+ e a pautas feministas, sendo um marco e ponto chave de estudos relacionados a essa temática na América Latina e na América do Sul. Já no Brasil, com o advento do movimento feminista em 1980, surgiram as primeiras manifestações com relação à categoria de gênero. Entretanto, apesar de estudos e ativismos, os brasileiros estão em

épocas inconstantes, nas quais se prolifera um conservadorismo latente que ameaça os direitos daqueles que são considerados as minorias sociais.

Além de as poucas conquistas das minorias na seara jurídica estarem ameaçadas e de os avanços das políticas estarem comprometidos, outros fatores surgem ainda mais perigosos, como o descaso do governo sobre a discussão de gênero com a flexibilização do porte de armas (que tramita como projeto de lei congresso). A arma de fogo é o principal instrumento utilizado para matar mulheres e LGBTQIA+ no Brasil.

Reis e Edla Eggert (2017), em um artigo intitulado “Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros”, exploram o conceito de “ideologia de gênero” como algo aleivoso, aflorando uma discussão em torno do Plano Nacional de Educação e observando o movimento reacionário da inclusão de temas relacionados a gênero nos planos. Vale ressaltar que o conceito em questão não foi algo criado pelo governo Bolsonaro, na medida em que já havia sido retirado qualquer termo referente a gênero e direitos humanos do Plano Nacional de Educação, conforme evidencia Maria Menezes (2018) em sua dissertação de mestrado em educação. Contudo, com a eleição do presidente, o movimento conservador foi endossado, propagando a ideia de uma ideologia e retirando do cenário político temas relativos à diversidade de gênero nas escolas.

No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os posicionamentos de autores como Scala, afirmando que ideologia de gênero significa a desconstrução de papéis tradicionais de gênero. (REIS e EGGERT, 2017, p. 17)

Dessa forma, a falsa ideia de uma ideologia de gênero está presente no corpo social, econômico, educacional e político, sobretudo nos movimentos conservadores, sendo fortemente reforçado pelo governo Bolsonaro. Não obstante, faz-se necessário resistir e demonstrar o real sentido da categoria de gênero e a sua importância no âmbito da educação brasileira enquanto ferramenta de respeito e valorização da diversidade. Destacamos gênero na educação como estratégia de transformação social advinda da prática pedagógica diária, nas microrrelações estabelecidas no chão das escolas.

Isto posto, reitera-se a necessidade de iniciativas de estudos como a que esta pesquisa propõe-se a fazer a fim de enfatizar a importância de gênero na educação de crianças sob o escopo da pesquisa comparada, buscando pontes e caminhos em prol de investigar e contribuir com a realidade teórica e prática.

3.6 Educação Infantil/Educación Inicial: caminhando na linha do tempo

Lenira Haddad (2007) apresenta a trajetória de Educação Infantil a partir de quatro ciclos, reunindo eventos mundiais que marcaram a sua história: Revolução Industrial, Guerra Fria, Revolução Cultural Ocidental dos anos 1960 e 1970 e globalização. O primeiro ciclo é destacado a partir do aparecimento das instituições para crianças pequenas que se difundem em vários países, apresentando as primeiras iniciativas de educação na infância, a exemplo das escolas de principiantes ou das escolas de tricotar, criadas em 1767 por Johann Friedrich Oberlin (1740-1828), em uma região da França, Alsácia, fronteira com a Alemanha.

A autora destaca a figura de Friedrich Froebel (1782-1852) como importante pensador para esse ciclo, pois foi o fundador do primeiro jardim de infância em Blankenburg, na Alemanha, em 1840. Ainda, Haddad (2007) destaca a visão integrada de cuidado e educação infantil que reside no coração das propostas lançadas pelos pioneiros, como Froebel, Montessori, Robert Owen, na Escócia, e as ideias das irmãs MacMillan.

O segundo ciclo, por sua vez, caracteriza-se pela Guerra Fria e a cisão entre o cuidado e a educação através da exaltação da família e dos ideais de maternidade, por meio do lançamento de programas de educação compensatórias contra a pobreza, tendo, como foco de atenção, as famílias e as crianças em situação de risco. Nesse contexto, a cisão entre o cuidado e a educação é oficializada. Contudo, há, nessa visão, algumas consequências, pois, de acordo com a autora, quando a educação infantil é relegada ao domínio da família ou da mãe, a responsabilidade pública é mínima ou limitada. Haddad (2007) ressalta ainda que a única forma legítima de atendimento institucional por parte do Estado é a educação escolar.

O terceiro ciclo elencado pela autora é demarcado pela Revolução Cultural Ocidental e pela expansão do atendimento infantil, em que movimentos sociais dos anos 1960 e 1970 (feminista, negro, estudantil, hippie etc.) clamam por uma nova ordem de poder e relações hierárquicas. Vale ressaltar que os movimentos de mulheres em especial exercem papel especial na revisão do significado de atendimento infantil ao associá-lo a outras dimensões do desenvolvimento humano, tais como a maternidade, a paternidade e as mudanças de papéis dentro do lar. Aqui, o conceito de educação infantil amplia-se e inclui espaço para socialização das crianças, possibilidade de as mulheres compartilharem a responsabilidade do cuidado com os filhos e direitos das crianças, mulheres e homens. Haddad (2007) adverte que, nesse período, houve a expansão da oferta resultante de movimento social (espontâneo e endógeno), e não da iniciativa do poder público. O apoio do Estado ocorre via setor social (assistência, saúde ou trabalho), e não educacional. Ainda nesse ciclo, foram sinalizadas algumas tendências com

relação à educação da criança como responsabilidade social compartilhada com a família, ampliando o conceito de educação infantil, inclusive com programas políticos.

O quarto ciclo é demarcado pela globalização e pelo retorno dos programas compensatórios. O indicador diz respeito à queda do muro de Berlim, em 1989, e ao colapso do comunismo na Europa. Fatores, como o declínio do modelo socialista, que colocava ênfase considerável na oferta de um sistema sólido de atendimento infantil institucionalizado e a mudança para economias de mercado aberto, que impunha forçosamente as regras neoliberais sobre os países em desenvolvimento (cortes em educação e em gastos com programas sociais, por exemplo), conduziram a uma reorientação dos serviços de educação e cuidado infantil e os principais protagonistas dessa reorientação foram os organismos internacionais.

Nesse último ciclo, a autora destaca alguns avanços, como a consolidação de uma política educacional para 0 a 5 anos no Ministério da Educação, o financiamento, a formação de professores (na Pedagogia, desde 2006), a matrícula, a expansão de rede pública, monitoramento etc. Todavia, há também alguns retrocessos, como o pouco diálogo com a família; nenhuma atenção às necessidades dos pais que trabalham; férias, carreira e jornada dos professores (o cooperativismo profissional defende menos horas de trabalho com crianças, mais tempo para planejamento).

Em síntese Haddad (2007) destaca que o projeto integrado de unificação entre cuidado e educação exige uma responsabilidade compartilhada entre governos e sociedade e uma necessidade de aprender a olhar o conjunto da educação para a criança. Ainda, a autora pontua que houve uma maior integração dos movimentos sociais no primeiro e terceiro ciclos abordados e defende o compromisso com as crianças e com a infância mediante um sistema efetivamente integrado de cuidado e educação coletiva com responsabilidade compartilhada entre família e sociedade civil. Na sua tese de doutoramento, Haddad (1997) reforça essa defesa a partir da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner com a teoria de ecologia do desenvolvimento humano.

Nesse trilhar de proposições, Haddad (2006) ainda convida a pensar na Educação Infantil a partir de três culturas, Japão, China e Estados Unidos, evocando significados e alargando olhares. Ao permitir o confronto com os contrastes, a autora traz elementos da cultura a serem analisados, ensinando quem somos para compreender o lugar de fala. As três escolas de Educação Infantil apresentam particularidades associadas a questões políticas e ideológicas de cada país. Nessa leitura, a autora permite evocar significados, convidando a descobrir o que as escolas de educação infantil nas três culturas dispõem-se a fazer e a ser.

No livro “A creche em busca de identidade”, Haddad (2016) convida a pensar na história de conflitos e conquistas na construção de um projeto educativo na Creche Villa Alba no município de São Paulo, entre os anos de 1984 a 1986, enquanto trabalhou como diretora e foi também pesquisadora, utilizando-se da pesquisa ação para efetivar análises pertinentes. Nessa obra, a autora apresenta um caminho de muito trabalho e persistência quanto à intersecção entre teoria e prática no que concerne à creche em busca de identidade e implantação do projeto educativo nesse espaço que, desde a sua criação, foi pensado para atender famílias pobres na perspectiva de cuidar e dar assistência a bebês e crianças pequenas.

Não obstante, o livro leva a um aglutinamento de pensamentos quanto à complexidade de pensar a creche como uma instituição educativa, mostrando-se como se faz necessário idealizar e efetivar a prática através da realidade imposta. O planejamento e a avaliação devem ser constantes, considerando a creche como espaço vivo que possui peculiaridades. A autora possibilita ainda pensar na creche com identidade própria enquanto projeto educativo que centraliza as crianças em suas especificidades e potencialidades, a fim de proporcionar estímulos para efetivação do seu desenvolvimento integral.

Essa viagem pelos ciclos da educação infantil, as três culturas em contexto internacional, a tese que parte da ecologia humana e o livro relativo à creche em busca de identidade descritos por Haddad reforçam sua defesa eminente do sistema integrado de educação e cuidado para crianças e fornece um aglutinar de pensamentos quanto à história da educação de crianças, que se difundiu em vários países, levando a pensar nas suas nuances a partir de várias lentes.

Esse caminhar sobre a história da educação de crianças, que parte de um modelo unificado de cuidado e de educação, descritos como responsabilidade da família e do Estado de forma compartilhada, remete a um processo de alargamento de mentalidades. Ao apresentar a educação infantil a partir de três culturas distintas, Haddad (2007) fornece uma visita à percepção dos contrates e do fazer docente na escola da infância a partir de condições ideológicas, sociais e culturais, o que desencadeia importantes reflexões acerca da educação infantil em vários países.

Isto posto e inspirando-se em na pesquisa de Haddad, este trabalho passa, agora, a pensar a educação de crianças sob o viés do Brasil e da Argentina, destacando suas aproximações. O objetivo não é esgotar a temática, mas apresentar, de forma preliminar, a história da educação infantil em ambos os países de modo a evocar significados e promover compreensões pertinentes quanto à consolidação dos direitos das crianças nas referidas nações.

A história da educação escolar de crianças no Brasil tem início com o processo de colonização pelos portugueses, o qual foi marcado especialmente pela atenção dada pelos jesuítas à educação de crianças e adolescentes indígenas. As crianças eram vistas como mais receptivas, pelo fato de serem novas e de aceitarem com mais facilidade as ideias vindas dos jesuítas. Era uma espécie de esperança na geração que, eventualmente, seria o futuro da colônia, conforme relata Mare Del Priore (2013).

A Constituição de 1934 cita, pela primeira vez, a necessidade de uma lei específica para o sistema educacional brasileiro, porém o primeiro projeto de lei foi encaminhado em 1948, levando 13 anos para sua versão final e posterior aprovação, sendo publicada em 20 de dezembro de 1961. A segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada dez anos depois, em 1971 em pleno Regime Militar, e vigorou até a aprovação da terceira e última LDB, em 1996.

A LDB de número 4.024/61 foi criada e sancionada no início do governo de João Goulart, o qual ocorreu entre setembro de 1961 e abril de 1964. Conhecido como Jango, o presidente gaúcho assumiu a presidência após a renúncia de Jânio Quadros, tendo na época um cenário de crise política que culmina no golpe militar de 1964. A LDB 4.204/61 (BRASIL, 1961) fala sobre a educação de grau primário, de grau médio, de grau médio técnico. No que se refere à Educação Infantil, a legislação denomina-a como educação pré-primária, informa que ela tem, como destinatários, crianças menores de sete anos de idade e diz que ela deve ser ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Dez anos após o estabelecimento da LDB 4.204/61, foi sancionada uma segunda lei, a de nº 5.692/71, no dia 11 de agosto de 1971, no governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici, no bojo da ditadura militar. A LDB de 1971 contava com 88 artigos, dos quais é importante mencionar, como característica marcante, a manutenção obrigatória das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil como instrumentos de controle social, atendendo, assim, aos anseios ditatoriais. Diferentemente da LDB anterior, não se fala inicialmente da educação como um direito assegurado a todos pelo Estado. Inicia-se informando apenas sobre os níveis de ensino, agora denominados 1º e 2º graus, sendo o 1º grau composto por oito séries (dos 7 a 14 anos), sendo o objetivo geral desses graus “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

O Estado não tinha a Educação Infantil como uma obrigação. Portanto, no então primeiro grau, contemplam-se apenas crianças a partir dos sete anos de idade. Quando faz

menção a eles, retira-se, nessa legislação, a ideia de que o Estado poderia auxiliar as famílias que comprovassem não ter condições financeiras para oferecer educação escolar para seus filhos, também não se fala sobre a iniciativa de empresas quanto à organização e à oferta de educação nessa idade (BRASIL, 1971). Em síntese, o Estado eximiu-se totalmente do compromisso de oferecer Educação Infantil, relegando essa responsabilidade para a família.

A história dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil inicia-se a partir da declaração dos direitos do homem e, em seguida, das declarações sobre os direitos da criança, com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança – deveres e obrigações – da qual o Brasil é signatário. Nesse momento, são reconhecidos os direitos específicos da criança, como o acesso à educação como condição imprescindível de seu desenvolvimento.

Os direitos *infanto juvenis* foram anunciados pela Declaração de Genebra e reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, para, em seguida, ser proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança. A partir daí, desenvolve-se o princípio do direito superior da criança em 1989, quando a Convenção sobre os Direitos da Criança foi promulgada e ratificada em 02 de setembro de 1990. Com as diretrizes asseguradas, o Brasil passa a ser signatário da convenção em 24 de setembro de 1990, adotando-se o novo paradigma de proteção integral.

A partir da Constituição de 1988, o Brasil passou a investir em políticas públicas para o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos, com ênfase no período após a homologação da Lei nº 8069/90, que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que apresentou, no âmbito legal, a possibilidade dos direitos do pequeno cidadão.

A Constituição brasileira de 1988 garante os direitos das crianças e passa a exigir da sociedade (Estado e família) o cumprimento de suas responsabilidades. A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada o marco para que transformações fundamentais ocorressem mais tarde com relação ao atendimento das crianças na Educação Infantil.

A Lei nº 8.609/90, relativa ao Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, traduz os efeitos internacionais no campo da promoção e da defesa de direitos de crianças e adolescentes no Brasil. O artigo terceiro versa sobre a promoção dos direitos fundamentais. Na gestão de Fernando Henrique Cardoso, a terceira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de nº 9.394/96, foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, contemplando 92 artigos. No contexto de democracia no país, a referida lei tem como base a Constituição de 1988, considerada Constituição Cidadã. Nesse sentido, já no início dessa LDB, fala-se da educação como algo amplo, de feição tanto informal como formal, acontecendo em inúmeros espaços, sob a colaboração de vários sujeitos. Logo em seguida, a legislação deixa

claro o seu objetivo, que é disciplinar a educação escolar, realizada, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996).

A Lei nº 12.796/13 altera o texto da LDB nº 9.394/96, tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Também acrescentou a Educação Infantil gratuita às crianças de até 6 (seis) anos de idade incompletos, substituindo a noção de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013). Nesse sentido, percebe-se um significativo avanço com relação à Educação Infantil, que, antes, era relegada à responsabilidade especialmente da família. Essa melhoria representa um reconhecimento da criança como cidadã, sendo necessário, portanto, garantir os seus direitos.

No entanto, o mais significativo na LDB nº 9.394/96 em relação à Educação Infantil corresponde à destinação da seção II, Título V, a essa etapa, a qual, foi designada como a primeira fase da educação básica, tendo como objetivo “[...] 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” (BRASIL, 1996). Com a Lei nº 12.796/2013, a Educação Infantil passou a se estender até os 5 anos de idade.

A historicidade da Educação Infantil caminha entre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998), que, em três volumes, funcionou como documento orientador para construção do currículo, mas sem obrigatoriedade legal.

As DCNEIs, lançadas no ano de 2010, definiram a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em espaços não domésticos, como pré-escolas e creches de iniciativa pública ou privada, e destinados a cuidar e a educar crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. A partir dos princípios éticos políticos e estéticos, definem-se as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017, compreende um documento que estabelece uma série de aprendizagens relevantes as quais os estudantes da educação básica precisam desenvolver. Nele, a Educação Infantil também é compreendida como etapa inicial da educação básica, em que todo o processo educacional formal se inicia com a entrada na pré-escola ou na creche, tornando-se a primeira experiência de separação de crianças de seus vínculos afetivos (BRASIL, 2017). Nesses documentos orientadores, a presença da categoria gênero merece atenção, pois, apenas nas DCNEIs e na BNCC, esse grupo aparece de forma preliminar, cabendo uma análise aprofundada.

No que concerne à Argentina, Pais (2015) proporciona um entendimento quanto ao percurso histórico da educação de crianças no país, onde, entre 1868 a 1874, durante a

presidência de Domingo F. Sarmiento, foi proposto o primeiro modelo de escola para a primeira infância baseado em berços públicos e salas de aula, além de ter sido definida a função central da mulher nessas instituições e a importância dos espaços que funcionariam como centro de inclusão social.

Em 1870, a educadora Juana Manso e sua filha Eulália Noronha fundaram o primeiro jardim de infância público da cidade de Buenos Aires e introduziram o método froebeliano. Em 1875 e 1884, obteve-se o marco legal para a educação inicial “La lei de educación común de la provincia de Buenos Aires”. Logo, a Lei Nacional nº 1.420 de educação estabeleceu a criação de jardins de infância pelas cidades. Foi quando começou a escola normal de Paraná em 1884; sua diretora era Sara Eccleston, que foi trazida por Sarmiento dos Estados Unidos para fazer alterações no sistema educativo. Com isso, iniciou-se, em 1886, a formação especializada em educação inicial para as professoras.

O jardim de infância era para poucos. A partir de 1920, a educação argentina atravessou uma etapa de prática pedagógica definida em matéria de educação inicial. Com a incorporação das mulheres no trabalho fora do lar, foi necessário um lugar para deixar os pequenos por algumas horas, assim os jardins de infância tiveram a intenção destinada a famílias carentes, pois a classe alta e média alta tinham recursos para educar seus filhos em casa.

De 1928 a 1930, durante a presidência de Hipólito Yrigoyen (1916-1922 y 1928-1930) e de Marcelo Torcuato Alvear (1922-1928), chegaram ao país as influências da corrente pedagógica chamada “escola nova”, o que acarretou muito impacto na Educação Inicial. Em 1937, a associação inaugurou o instituto de formação para docentes de jardim de infância. Um ponto que se começou a estimular foi o aproveitamento de espaços abertos com presença de plantas como espaço educativo.

Em 1938, o jardim de infância mitre foi inaugurado na cidade de Buenos Aires e foi ampliado em 1942. A partir de 1946, durante o governo peronista, a educação inicial recebeu um forte impulso como um direito de todos os meninos e de todas as meninas. A educação passou a conceber um paradigma diferente em que o Estado intervinha para equiparar direitos e, por conseguinte, começou-se a implementar políticas sociais, a partir das quais a educação pública e gratuita figurou como uma oportunidade de igualdade e ascensão social.

Nesse contexto, Rosario Peñaloza (2015) proporciona um caminhar entre os antecedentes históricos da educação inicial da República da Argentina, apresentando as concepções pedagógicas de 1945 a 1955; a evolução da história da matrícula no nível inicial de 1884 a 1993; o movimento da escola nova e o jardim de infância; o jardim de infância da

província de Buenos Aires; a Lei de Educação Nacional, entre outros aspectos que auxiliam a entender o percurso trilhado.

A fundação Eva Péron criou escolas modelos que alojavam meninos e meninas de 4 a 16 anos. Em 1946, a Lei Simini, de Buenos Aires, estabeleceu que a educação pré-escolar devia começar aos 3 anos de idade; posteriormente, foi decidido que a educação devia ser pública e obrigatória a partir de 5 anos. O jardim de infância, na década de 50 e 60, foi reconhecido como lugar de exploração e de inovação educativa, assim iniciou-se um processo passando pela psicologia e pelos estudos sobre a infância e suas atividades. Com a devida capacitação de instituto de formação, as professoras passaram a incluir desenhos titulados em todas as salas.

Em 1968, o livro *Fundamentos e Estrutura do Jardim de Infância* consolidou um novo modelo pedagógico vinculado ao jogo e à expressão, deixando para trás a lógica assistencialista e sanitaria que eram enraizadas até então.

Em 1973, durante o terceiro governo peronista, Juan D. Péron sancionou a lei nº 20.582 sobre os jardins maternos, o que resultou na primeira tentativa de berçários no jardim maternal, mas essa lei não foi regulamentada. O jardim maternal era reconhecido como espaço de cuidado e de ensino para meninos e meninas de menores recursos. A responsabilidade era da coordenação vinculada ao Ministério de Educação e Ação Social argentino.

As décadas de 1960 e 1970 foram de grande inovação pedagógica no jardim de infância, pois foram dadas às crianças muito mais liberdade e autonomia. Começou-se a reivindicar a capacidade de criatividade que têm as crianças, tudo isso se conta a partir da ditadura todo esse movimento foi atropelado através de um processo de grande controle. Em 1978 existia os jardins que dependiam do conselho nacional de educação e a província de se organizar a partir de questões curriculares. A ditadura no currículo estabelece-se como uma forma de controle, prova disso é que se começou a pensar nos objetivos com função de pauta de conduta e que não podiam cantar ou ler os livros que foram proibidos no jardim de infância, livros de literatura infantil que falava de solidariedade que falava da paz, da organização. Existiu o controle do que iria se transmitir no jardim de infância.

De 1983 a 1989, com o governo de de Raúl Alfonsín, o jardim de infância pegou novo impulso, passando a constituir categorias, como berçário e creche escolar, e avançando na consolidação de práticas como parte do universo educativo próprio e integral. Guevara Cardini (2021) apresenta um Mapa de Educação Inicial da Argentina (2021), em 1989, quando ocorreu a convenção sobre os direitos das crianças, a fim de garantir o direito à educação desde o nascimento. Em 2010, essa discussão volta a tomar força na conferência mundial sobre a educação na primeira infância, propondo um compromisso, por meio da UNESCO e na mesma

linha dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (OSD), o qual visa que, através da meta 2 e objetivo de nº 4, até 2030, todas as crianças tenham acesso a uma educação a fim de proporcionar o desenvolvimento integral desse grupo.

Em 1985, os jardins maternos foram criados na cidade de Buenos Aires e foi colocado à disposição das mães trabalhadoras um espaço não só assistencial mas também formativo. A partir desse ano, a novidade também foi a participação de professores homens que, aos poucos, foram incorporados nas escolas de nível inicial. De acordo com Mônica Pais (2020), a função da educação inicial foi se construindo ao longo do tempo – por exemplo, a definição de objetivos começou a concretizar-se na década de 1990 quando se estabeleceram os conteúdos básicos comuns, o que surgiu como consequência da sanção da Lei Federal de Educação em 1993, a qual estabeleceu a obrigatoriedade das salas de aula com crianças de 5 anos.

Em 2006, foi sancionada a Lei de Educação Nacional, de número 26.061, que garantiu a existência de instituições para meninos e meninas a partir dos 45 dias de vida e educação obrigatória e gratuita a partir dos 5 anos de idade. De acordo com Karina Kaplan e Magda Sarat (2017), a Lei nº 26.061 trata da proteção integral dos direitos de meninos, meninas e adolescentes de 2005. Tudo o que foi discutido fornece reflexões pertinentes quanto às aproximações entre Brasil e Argentina no que se refere à infância e à escolarização, por meio dos apontamentos feitos por Kaplan e Sarat (2017) acerca da construção social das infâncias a qual gira em torno do lugar que a criança ocupa na esfera estatal.

No Brasil, a garantia da Educação Infantil como direito de todos e dever do Estado e da família está previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 205. Na Argentina, por sua vez, essa garantia está prevista na Lei de Educação Nacional nº 26.206, que, em seu artigo 4, estipula que: “o Estado Nacional [...] tem a responsabilidade principal indelegável de proporcionar uma educação integral, permanente e de qualidade a todos os habitantes da Nação [...] com a participação [...] das famílias” (ARGENTINA, 2006). Ainda, vale ressaltar que

A estrutura do sistema educativo nacional argentino compreende quatro níveis: a educação inicial, a educação primária, a educação secundária e a educação superior, bem como oito modalidades: educação técnica profissional, educação artística, educação rural, educação intercultural bilíngue, educação em contexto de privação de liberdade e educação domiciliar ou hospitalar. (KAPLAN e SARAT, 2017, p. 286).

Na lei de educação da Argentina, destaca-se o artigo 18, que apresenta a educação de meninos e meninas como obrigatória a partir dos 5 anos de idade. No Brasil, essa obrigatoriedade passou a vigorar, entre crianças de 4 e 5 anos de idade, com a publicação da

ementa constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Percebe-se que existem muitas aproximações entre as legislações dos dois países quanto aos direitos da criança.

Contudo, é preciso mencionar que “os avanços apresentados pela legislação dos sistemas de ensino no Brasil e na Argentina, ainda que tenhamos motivos para celebrá-los, ficam à mercê das mudanças políticas e econômicas [...], ameaçando os direitos já conquistados” (KAPLAN, SARAT, 2017, p. 286). Com tal afirmação, as autoras chamam a atenção para o fato de a Educação Infantil nos dois países estar sujeita às demandas familiares e sociais, na medida em que as famílias é que decidem quando enviar as suas crianças para as escolas. Ao declarar a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos de idade, tanto no Brasil quanto na Argentina, o Estado cria mecanismos para o ingresso da criança no âmbito educacional, mas não garante a sua permanência, o que é preocupante, posto que a infância e a escolarização em ambos os casos é tempo de submeter-se aos símbolos e aos modos de ser da escola e dos adultos, sendo ainda um desafio pensar em uma escola da infância em seu sentido plural no qual se permita viver as diferentes infâncias possíveis.

Bruscato (2017), apresenta as políticas de Educação Infantil para crianças no Brasil, na Argentina e no Uruguai, partindo de um estudo comparado destaca que os direitos à educação Infantil avançou em vários países da América Latina, pois “com o processo de redemocratização após longo período ditatorial, vários países da América Latina revisaram suas leis de ensino, definindo recursos, atores e modalidades de funcionamento associados a educação” (BRUSCATO, 2017, p. 2).

Após o regime militar, viu-se a necessidade de instituir uma nova constituição comprometida com os preceitos democráticos. Assim, em 1994 houve a reforma da constituição da Nação Argentina, conferindo excelência aos direitos humanos, dentre eles *la convención sobre los Derechos del Niño* (art. 75, inciso 22). (BRUSCATO, 2017, p. 4).

No que tange à Argentina, em 2006, os direitos infantis foram reafirmados mediante a Lei de Educação Nacional. A partir de então, as crianças são vistas como “sujeitos de direitos e partícipes ativos de um processo de formação integral, membros de uma família e uma comunidade [...]” (BRUSCATO, 2017, p. 4).

É possível identificar semelhanças entre a Educação Infantil argentina e a Educação Infantil brasileira que concerne ao que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), documento que também percebe a criança como sujeito de direitos e que tem, como objetivo, a promoção do seu desenvolvimento integral a partir dos eixos éticos, políticos e estéticos,

partindo dos princípios de interações e brincadeiras como estruturantes para construção do currículo.

Quanto às concepções de criança e EI [Educação Infantil], os três países adotam diretrizes muito semelhantes, orientando que as experiências de aprendizagem e metodologia sejam condizentes com as características físicas e psicológicas da infância, mediados por professores com formação própria. Quanto a este item, percebe-se variação na exigência mínima: enquanto a Argentina exige a formação em nível superior, o Brasil permite a modalidade magistério em nível médio. (BRUSCATO, 2016, p. 8).

Bruscatto (2016) buscou mostrar que as políticas públicas no âmbito da educação de crianças são desenvolvidas de forma parecida nas três nações pesquisadas por ela – Brasil, Argentina e Uruguai – e destacou a necessidade de evoluir em estudos nesse âmbito em prol de apontar caminhos a partir dos quais esse cenário poderá evoluir.

A educação de crianças na América Latina e na América do Sul tem trilhado um percurso de muita luta em prol de reconhecimento e de políticas públicas eficazes. No que se refere à educação de crianças em gênero, trata-se de uma temática ainda mais escassa e menos explorada no campo acadêmico científico, social e prático.

3.6 Infâncias, crianças e gênero: Brasil e Argentina

Falar em educação de crianças em perspectiva de dois países reporta a símbolos culturais e sociais que constituem as identidades dos indivíduos como crianças (que foram) e adultos (que são). No que concerne aos símbolos e às perspectivas culturais emanadas pelos adultos e impostas às crianças, situa-se a questão de gênero, a qual se trata de uma temática fértil e pouco explorada no campo da Educação Infantil.

A partir o momento da gestação de uma criança, iniciam-se as postulações quanto ao ser menino e ao ser menina, as cores, a decoração do quarto, o nome escolhido, o que reflete que toda a expectativa gira em torno do sexo biológico determinado ainda no ventre. Desde o berço, os padrões, os brinquedos, os livros e as cobranças moldam as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes impõe. Conforme os padrões de como ser e viver como menino e menina na sociedade, são esperados comportamentos atrelados ao sexo biológico. É fato que as normas sociais prescrevem posturas e comportamentos considerados adequados para meninos e meninas, afinal esses padrões refletem a lógica heterossexista e reproduzem hierarquias de gênero.

A América do Sul é marcada pelo machismo e pela lógica patriarcal, os quais ainda são marcantes no contexto cultural, social e educacional de alguns países como o Brasil e a

Argentina. Ao se pensar na educação de crianças sob o escopo de gênero e sexualidade, existe ainda um grande longo a se percorrer na direção, especificamente, de políticas públicas, de perspectivas teóricas e de documentos orientadores de ambos os países.

Daniela Finco (2004) enfatiza a Educação Infantil e as relações de gênero ao trazer os processos de naturalização e de transgressões praticados pelas crianças em suas brincadeiras e explorações diárias, destacando que “discutir as questões de gênero na educação significa discutir relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados” (FINCO, 2004, p. 16), o que significa questionar conceitos enraizados, remexendo e ressignificando nossa própria história. Márcia Buss-Simão (2013), por sua vez, versa sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche por meio de formas, de significações e de vias de transmissão de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal. Trata-se de elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam ou simplesmente ocultam os padrões já estabelecidos. A categoria de gênero é central e constitutiva nas relações e interações entre crianças- crianças e crianças-adultos, sendo de suma importância pensar em nuances de gênero para o desenvolvimento infantil. Ainda, Buss-Simão (2013, p. 179) indica a escassez e a urgência de estudos desse tipo e pontua que “no Brasil, os estudos sobre gênero têm se ampliado consideravelmente, mas, no âmbito da Educação Infantil, poucos trabalhos até hoje se detiveram nessa temática”.

A compreensão das crianças quanto à sua identificação de gênero ocorre ao longo da vida e não é baseada na perspectiva biológica – isto é, na genitália –, mas mediante as suas identificações sociais e culturais na sociedade em que elas nascem e crescem.

As crianças, ao nascer, têm seu sexo definido pela genitália, mas, no dia a dia, as genitálias são cobertas – considerando-se, em particular, as sociedades ocidentais, embora se deva relativizar o grau de abrangência de tal uso cultural. Uma vez, que os definidores do pertencimento sexual- os genitais- não estão visíveis no cotidiano, as crianças vão reconhecendo e definindo gênero nelas mesmas e nos outros, por meio de objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz, etc. (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 181).

A formação de pertencimento do gênero vai além da genitália e é construída e mantida por meio de objetos culturais sexualmente marcados, como o nome, a vestimenta, as cores, a linguagem, os brinquedos, entre outros aspectos que se constituem como marcadores/definidores de como ser menino e menina na sociedade. Entretanto, o dualismo imposto é muitas vezes questionado/quebrado pelas crianças e outrora reforçado.

Desde a mais tenra idade as crianças vão aprendendo determinadas posturas, regras e papéis tradicionalmente instituídos como corretos. Aos poucos vão impregnando-se de velhas concepções preconceituosas sobre o que se espera delas nos papéis masculino e feminino. Vão percebendo a que gênero pertencem, e na maioria das vezes, as concepções que estão se formando são construídas com base na diferença de sexo. As crianças desenvolvem seus comportamentos pensando em corresponder às características para o que é definido como um modelo particular e homogêneo de masculinidade e feminilidade. (GIACHINI, LEÃO, 2016, p. 1418).

Gênero é uma categoria profícua para ser analisada do ponto de vista das crianças em suas investigações e explorações diárias, contudo faz-se necessário estudar essa categoria olhando para o todo, a partir de uma perspectiva interseccional, bem como pensando nas variações que podem existir dentro de um mesmo gênero.

Giachini e Leão (2016) fazem apontamentos da literatura científica quanto à relação de gênero na Educação Infantil, considerando que a escola não é neutra e que reforça a diferença de gênero. As autoras afirmam que “[...] o local no qual as distinções de gênero ocorrem de maneira evidente [é] nos jogos, nos brinquedos, nas brincadeiras, nos vestuários, nos comportamentos aceitos ou não para os meninos e para as meninas, entre outros” (GIACHINI e LEÃO, 2016, p. 1410).

O fato é que a escola é uma instituição que normaliza e institucionaliza os comportamentos, reproduzindo o que acontece na sociedade como um todo e, inclusive, muitas vezes, tecendo padrões do masculino e feminino e, por conseguinte, reforçando questões binárias, sexistas e machistas. Por isso, é de suma importância pensar em como os modelos de ser homem e de ser mulher são inscritos no imaginário infantil.

É também na infância que o corpo, o comportamento e as habilidades das crianças são marcados distintamente com características direcionadas à masculinidade e à feminilidade. Tais características geralmente são consideradas naturais e se perpetuam, através das gerações, ou seja, propaga-se o comportamento que define que certas atitudes cabem aos homens e outras de menor status, às mulheres. (GIACHINI, LEÃO, 2016, p. 1414)

É importante enfatizar que as crianças vão se constituindo em meio a esses padrões, contudo elas contrariam as regras freneticamente. Giachini e Leão (2016), inspirados em Foucault, comparam as crianças a um panóptico a partir do olho que tudo vê, que tudo analisa e que determina o funcionamento. Os autores afirmam que: “com efeito, é brincando que se reforçam os estereótipos sexistas, tais como: que compete às meninas serem frágeis, passivas, a realizarem atividades domésticas, ao passo que aos meninos serem valentes, ativos, a não chorarem, entre outros” (GIACHINI, LEÃO, 2016, p. 1416).

Essas atitudes fazem-se presentes no contexto social como um todo, inclusive nas escolas, que, ao romantizarem práticas que naturalizam o sexismo na infância, contribuem para que tais padrões disciplinem as crianças no controle de seus corpos, de suas linguagens e de seus pensamentos. Todavia, a escola, como um espaço de reflexão, pode instigar essas crianças a serem livres para vivenciar situações referentes ou não ao seu contexto social, podendo proporcionar momentos de brincadeiras que contemplem a categoria de gênero em sua amplitude.

Por esse motivo, é necessário questionar não só o que se ensina, mas a maneira como as crianças são ensinadas, sendo preciso um olhar mais atento para compreender que várias perspectivas existem no ambiente escolar, seja em qual nível for, e abarcam relações de gênero, raça, classe, sexualidade e etnia. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente esta: desconfiar do que é tomado como natural (LOURO, 1997, *apud* GIACHINI e LEÃO, 2016, p. 1418).

Assim como afirma Joan Scott (1998), é necessário quebrar as estruturas e incomodar, o que só é possível através da desconfiança e do questionamento quanto ao que é considerado natural. A Educação Infantil trata-se de um campo fértil para tais reflexões e desnaturalizações quanto aos papéis masculinos e femininos e, além disso, é um direito das crianças serem respeitadas em suas especificidades e “essas crianças devem ter seus direitos garantidos e suas diferenças respeitadas, ponderando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, religião, entre outros” (GIACHINI e LEÃO, 2016, p. 1419).

O ato de brincar, de se enfeitar e de explorar o mundo à sua volta sem preocupações quanto ao que é de menino ou de menina constitui-se como uma importante estratégia para romper com as barreiras de gênero. Os materiais simbólicos que representam o brincar precisam de ressignificações e de questionamentos do educador, que pode instigar atitudes valorativas da diversidade. Eis aqui, é claro, um grande desafio: pensar e praticar um modelo de educação para crianças que rompa com as hierarquias de gênero.

Érika Oliveira e Lenira Haddad (2015) destacam que as expectativas de gênero são desafiadas pelas crianças constantemente. As autoras verificaram quais as negociações, os conflitos e os posicionamentos de gênero a partir da proposta de oficina e análise de episódios, ressaltando que observar as crianças entre pares é uma poderosa estratégia de investigação para buscar entender como elas reproduzem, assimilam, representam e produzem cultura. Nas observações e análises, Oliveira e Haddad (2015) perceberam que as crianças utilizam estratégias para não assumirem papéis do gênero oposto a partir da reconstrução de arranjos da proposta de brincadeira. Ainda, são destacadas as significações e as pressões dos meninos de

não serem femininos, algo que é mais imperativo em comparação às pressões para as meninas não serem masculinas.

Nos episódios analisados, tornam-se evidentes as proposições de Ferreira (2003) de que o conceito de posicionamento para descrever o gênero constitui-se como uma noção essencial para analisar as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, pois as crianças recriam, negociam e atualizam sentidos sobre o gênero quando brincam, construindo e reinterpretando a cultura da qual fazem parte (OLIVEIRA, HADDAD, 2015, p. 321).

Educar meninos e meninas sob a perspectiva de gênero é esmiuçar as variantes sociais em suas origens, desmembrando as concepções enraizadas e demonstrando que as crianças ora reproduzem, ora contestam tais concepções sexistas e machistas. Henrique, Santos e Fernandes (2017) destacam que há uma carência no espaço educacional acerca de temas referentes ao gênero e à sexualidade escolar, enfatizando a necessidade de criar estratégias que esclareçam e que estimulem a reflexão no campo da Educação Infantil.

Nesse sentido, a educação de gênero para crianças, no Brasil, ainda é um tema que desencadeia inúmeros debates e contradições, enquanto, na Argentina, esse assunto é uma realidade desde 2006, na medida em que o país conta com a Lei Nacional de Educação Sexual, a qual institui o direito de se trabalhar conteúdos relacionados à sexualidade em toda a educação, inclusive na educação de crianças. Em 2008, o Conselho Federal de Educação da Argentina definiu os princípios que deveriam guiar a chamada Educação Sexual Integral, cujos pilares são a perspectiva de gênero com foco para os direitos e o respeito à diversidade.

A Lei de Educação Sexual da Argentina (2008) traz a seguinte previsão: “A Lei n. 26.150 estabelece o compromisso de que todos os alunos tenham o direito de receber Educação Sexual Integral (ESI) em todos os estabelecimentos de ensino público de gestão estadual e privada” (ARGENTINA, 2008, p. 3). Essa lei possibilita pensar e concretizar a educação em gênero e sexualidade em território argentino, destinada a crianças e adolescentes. Os objetivos dessa legislação são:

- a. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- b. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- c. Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- d. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- e. Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones. (ARGENTINA, 2008, p. 5).

Portanto, Lei de Educação Sexual da Argentina, de 2008, assegura a crianças e adolescentes uma educação com foco para seus direitos com igualdade de oportunidades para homens e mulheres, promovendo atitudes de responsabilidade quanto à sexualidade e às questões relacionadas à saúde.

Ainda, em 2010, foi lançado o documento *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial* (Educação Sexual Integral para a Educação Inicial), o qual contém propostas de como efetivar a lei de Educação Sexual Integral nas escolas destinadas a crianças de 45 dias a 5 anos de idade, além de fornecer orientações quanto à formulação do currículo através de propostas de caráter lúdico e de desenvolvimento integral da criança. A partir desse documento, alguns *cards* e imagens passaram a ser veiculados e deu-se início à formação de professores nesse âmbito. Contudo, a plena efetivação da legislação argentina encontra resistência. Veja:

Apesar dos quase 10 anos que já se passara entre a aprovação da lei de ESI nos quais também foram aprovadas leis de matrimônio igualitário e de identidade de gênero, o ME ainda enfrenta dificuldades para que a lei seja cumprida em todo território argentino. Fontes consultadas por Opera Mundi afirmaram que entre os desafios da lei esta fazer com que a federação, todos os estados garantam que os conteúdos sobre sexualidade sejam trabalhados na escola dentro dos pilares que sustentam a ESI. (BOUERI, 2015)

Dessa forma, a autora destaca que a educação sexual trata-se de um campo de disputas sociais e ideológicas, o que torna complicada a implementação desse tema. Por isso, faz-se cada vez mais necessária a formação continuada de professores para atingir os objetivos previstos em lei.

A Argentina conta também com o Programa Nacional de Educação Sexual Integral – PNEI (2013), que, em seu artigo 1º, destaca:

ARTIGO 1 – Todos os alunos têm direito a receber educação sexual integral em estabelecimentos de ensino públicos, estatais e privados da jurisdição nacional, provincial, da Cidade Autônoma de Buenos Aires e dos municípios. Para os fins desta lei, entende-se por educação sexual integral aquela que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos¹⁷.

Os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos são considerados no PNEI como indispensáveis para a superação do binarismo de sexo, para a promoção de igualdade de gênero desde a infância e para consolidação dos direitos da criança em suas especificidades.

¹⁷ No original: “ARTICULO 1º – Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.”

Nesse cenário, muitos estudiosos têm se debruçado sobre essas questões na Argentina, fazendo emergir inspirações quanto à educação em gênero e em sexualidade para crianças no contexto brasileiro.

Os dois países abordados nesta pesquisa possuem semelhanças quanto à história da educação em geral e, especificamente, no que tange à Educação Infantil e à visão de criança como sujeito de direitos, entretanto, no que concerne ao campo de gênero, acredita-se que a Argentina pode inspirar reflexões ao campo brasileiro, levando o Brasil a um trilhar de proposições no campo acadêmico e, por conseguinte, quem sabe, contribuindo para a implementação de políticas públicas que se voltem para o chão das escolas

4 CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA DE SENTIDOS: PROBLEMÁTICAS EDUCACIONAIS E INDIVIDUAIS DE CADA NAÇÃO

Não seremos capazes de problematizar os fenômenos educativos se nos fecharmos nos espaços tradicionais de comparação. Dentro de cada cidade existem muitas cidades. Dentro de cada bairro, dentro de cada lugar... se não reconhecemos as diferentes espacialidades que existem no mesmo espaço, as diferentes temporalidades que existem no mesmo tempo, dificilmente poderemos avançar para novas formas de pensar (NÓVOA, 2017, p. 25).

Conforme orienta Nóvoa (2017), é necessário pensar nos problemas de fenômenos educativos partindo de muitas vertentes e entendendo que, dentro de um espaço, existem muitas espacialidades e temporalidades. Para se fazer uma análise comparada, é importante, por sua vez, que as nuances, no que concerne a construir uma história de sentidos, partindo dos aspectos culturais, sociais, econômicos, educacionais e individuais de cada país, sejam compreendidas. Para não ficar na superfície, Nóvoa (2017) indica três gestos: distanciamento, intercessão e comunicação, a fim de abrir problemáticas e de ampliar leques acerca da temática trabalhada, a qual, nesta tese, diz respeito à educação em gênero para crianças no Brasil e na Argentina.

As relações educacionais e históricas entre o Brasil e Argentina apontam para uma análise de avanços e recuos no que concerne a alianças e estratégias políticas firmadas em acordos bilaterais. Candeas (2005) apresenta um panorama histórico da relação entre os dois países, mais especificamente acerca da política argentina e sua relação com o Brasil, destacando que as aproximações entre essas duas nações ocorreram, até os anos 70, de forma irregular. Veja o que o autor diz:

A história dos laços bilaterais revela que as relações se iniciam sob o signo da instabilidade estrutural no século XIX e avançam rumo à estabilidade estrutural pela integração no século XXI. As fases intermediárias foram instabilidade conjuntural e busca de cooperação (1898-1961), instabilidade conjuntural com rivalidade (1962-1979) e construção da estabilidade estrutural pela cooperação (1979-1987) e pela integração (desde 1988). (CANDEAS, 2005, p. 2).

Candeas (2005) busca responder se o relacionamento bilateral é determinado pela estratégia de inserção global e regional da Argentina por meio do quadro apresentado na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Quadro de relações entre Brasil e Argentina

Períodos	Relações Argentina-Brasil	Estratégia de inserção global da Argentina	Relações Argentina-América Latina
1810-1898	Instabilidade estrutural com predomínio da rivalidade	Dependência em relação à Grã-Bretanha, europeísmo e enfrentamento com os EUA	Isolacionismo e não-ingrerência. Apesar disso, intervenções no Uruguai e Guerra do Paraguai
1898-1914	Instabilidade conjuntural e busca de cooperação, com momentos de rivalidade	Neutralidade nas Guerras Mundiais. Tentativa de manutenção de dependência da Grã-Bretanha e atritos com os EUA	Protagonismo diplomático e mediação na Guerra do Chaco. Busca de integração comercial. Tentativa de "exportação" do peronismo
1914-1945		Terceira posição: autonomia heterodoxa em relação aos EUA e universalização de contatos diplomáticos e comerciais	
1946-1955		Alinhamento aos EUA, embora com busca de espaços de autonomia	Busca de solução de litígios territoriais e de interdependência econômica. Ambigüidade na questão cubana
1955-1961	Instabilidade conjuntural com predomínio da rivalidade	Tentativa de reedição da autonomia heterodoxa	Hostilidade em relação ao Chile e combate à "infiltração comunista"
1962-1973		Oscilação entre autonomia heterodoxa e alinhamento aos EUA. Guerra das Malvinas	
1973-1976		Persistência do modelo heterodoxo com ênfase no Mundo Não-Alinhado	Referência para a redemocratização e impulso à interdependência econômica
1976-1979	Construção da estabilidade estrutural pela cooperação	Alinhamento aos EUA. Não-proliferação e busca de protagonismo estratégico global	Fundador do Mercosul. Tenta representar interesses estratégicos dos EUA
1979-1983		Atualização da autonomia heterodoxa	Integração. Aproximação com Venezuela e arestas com Chile
1983-1988	Construção da estabilidade estrutural pela integração		
1988-1989			
1989-2001			
Desde 2002			

Fonte: CANDEAS (2005)

A partir desse quadro, é possível conhecer um pouco da história política da Argentina e a sua relação com o Brasil. No decorrer de seu artigo, Candeas (2005) descreve os acontecimentos históricos mais importantes da nação argentina, como o processo de independência, uma possível guerra contra o Brasil¹⁸, o Período Rosas (consolidação do estado nacional pelo sistema confederativo), a guerra do Paraguai, a relação da Argentina com o Reino Unido, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, nas quais a Argentina manteve-se neutra, o governo peronista¹⁹, a ditadura militar, que ocorreu entre os anos de 1976 e 1983, Malvinas e o fim da ditadura, entre outros marcos que ilustram os paradigmas da política argentina no

¹⁸ Na história brasileira, não há indícios de que o Brasil entraria em guerra contra a Argentina. Contudo, na história argentina, há vestígios de uma possível guerra contra o império do Brasil.

¹⁹ O peronismo é um partido de massas extraordinariamente heterogêneo, marcado por dissensões internas, como radicais, sindicalistas, militares, empresários, burocratas, classe média baixa. A doutrina peronista baseia-se em três ideais de força: justicialismo social, independência econômica e soberania política – síntese de postulados nacionalistas e da doutrina social da igreja. Com forte apelo populista, o movimento foi invencível nas urnas. Contudo, apesar da força democrática, o peronismo teve seu lado autoritário e perseguiu intelectuais, juizes e jornalistas (CANDEAS, 2005, p. 16).

decorrer dos anos e dos fatos históricos, a qual passou por tempos de estreitamento e por estranhamentos com as relações brasileiras. Todas as questões foram marcadas por estratégias políticas de inserção global.

A construção da estabilidade estrutural pela integração entre Brasil e Argentina ocorreu entre 1989 a 2002, uma vez que era importante para o Brasil para efetivação de um “sócio” fortalecido, com o qual possa construir poder internacional em um contexto de integração. Castro (2007) apresenta uma síntese histórica dos dois países e de sua relação estreita durante o período colonial. Veja:

Durante o período colonial, algumas semelhanças e diferenças na educação dos dois países podem ser identificadas. Em ambos, desenvolveram-se modelos educativos com instituições desarticuladas e sobrepostas, mantidas por ordens religiosas e pelo poder político local. No Brasil, as escolas estiveram sob controle dos jesuítas até a expulsão, em 1759. [...], após a expulsão dos jesuítas, a coroa portuguesa sob a égide do Marquês de Pombal, interessou-se em difundir a instrução pública, mas com resultados precários. (CASTRO, 2007, p. 4-5).

Castro (2007, p. 5) evidencia que os dois países configuraram a educação com uma base religiosa ao afirmar que, “na Argentina, a educação elementar também esteve em grande parte a cargo de ordens religiosas, especialmente os franciscanos, os dominicanos e os jesuítas. A primeira universidade foi a de Córdoba, em 1613, sob o controle dos jesuítas e dominicanos”. No cenário apresentado pelo autor, Brasil e Argentina partem de uma perspectiva educacional cunhada no cristianismo, especificamente no que tange à religião católica, o que reflete na constituição de leis e de questões políticas sociais ao decorrer da história de ambos os países.

Escobar, Costa e Bonamino (2016) realizaram um estudo comparado acerca dos planos nacionais de educação do Brasil e da Colômbia. No estudo em questão, foram apontados caminhos para se pensar na comparação de documentos nacionais de dois países latino-americanos, os quais apresentam diferenças de natureza política e cultural, mas enfrentam desafios educacionais semelhantes. A técnica de análise comparada possibilita pensar no objeto de tese sob o escopo da educação partindo da criação de sentidos. A educação comparada não pode se restringir à mera repetição e apresentação de informes nacionais, o que torna necessário formular seus próprios esquemas e critérios de investigação. Nóvoa (2017) convida a pensar a educação comparada como uma maneira de sair das margens, na perspectiva de diferenciar e compreender, traçando indicadores e partindo de pressupostos de análise pertinentes diante das realidades estudadas.

No que tange à comparação realizada entre os documentos oficiais do Brasil e da Argentina, foram elaborados, para esta pesquisa, quadros de indicadores que conduzem a uma

reflexão com base na compreensão, apontando as diferenças e pensando na educação de crianças em gênero a partir de uma lente ampliada de análise no âmbito de dois países da América do Sul.

4.1 Categorização das fontes: pesquisadores/as, professoras e diretoras

Nesse trilhar de preposições, situam-se as entrevistas realizadas com pesquisadores/as, professoras e diretoras do Brasil e da Argentina por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada que foi elaborado de forma cuidadosa a fim de cumprir com os objetivos da pesquisa.

Foram realizadas seis entrevistas com pesquisadores/as: dois/duas argentinos/as e quatro brasileiras. O critério de seleção foi relativo às publicações na área de gênero e Educação Infantil. No total, foram enviados 15 *e-mails*, dos quais se obteve respostas de 10, chegando, por fim, a seis pessoas entrevistadas. Além disso, foram realizadas três entrevistas com professoras (uma do Brasil e duas da Argentina), duas entrevistas com diretoras (uma do Brasil e uma da Argentina), além de pesquisa participante em escolas públicas e particulares do Brasil e da Argentina com registro em diário de campo, com a finalidade de refletir sobre as explorações infantis. O momento de visitas, de observações e de registros do vivido foi fundamental para exercitar a escuta e a observação aguçada das crianças que protagonizam o fazer diário e que, por de brincadeiras e interações, falam sobre a cultura androcêntrica e sexista imposta em ambos os países.

O roteiro com os/as pesquisadores/as (disponível no apêndice 1) foi construído a partir de seis categorias chave: *a)* dados de caracterização da fonte (subdividido em oito perguntas); *b)* principais publicações na área de Educação Infantil e/ou de gênero; *c)* destaques com relação à Educação Infantil (subdividido em cinco perguntas); *d)* destaques com relação à diversidade de gênero (contém quatro perguntas); *E.* Percepção social da questão de gênero na Educação Infantil (contém três perguntas) e, por fim, *f)* indicação de documentos que possam ampliar as informações anteriores. O roteiro de entrevista realizada com as professoras e diretoras, por sua vez, está disponível no apêndice 2 com questões específicas relativas à sala de referência junto às crianças em suas especificidades e questões de gênero.

A partir desses dados, tabelas e categorias de análise foram organizadas de acordo com os dados obtidos.

Tabela 1 – Categorização da fonte: pesquisadores/as

Nome	Idade	Orientação sexual	País	Cidade onde reside	Área de Formação profissional	Vínculo Institucional
Juan Gabriel Luque	41	Homossexual	Argentina	La Plata, Buenos Aires	Ciências da educação. Especializado em gêneros e Sexualidades.	Faculdade de Humanidades e Ciência da Educação da Universidade Nacional de la Plata.
Lenira Haddad	64	Heterossexual	Brasil	Maceió-AL	Psicologia, mestrado em psicologia educacional e doutorado em educação. Pós doutorado em psicologia social.	Universidade Federal de Alagoas- UFAL
Magda Carmelita Sarat	55	Heterossexual	Brasil	Dourados- Mato Grosso do Sul	História, pedagogia, mestrado e doutorado em educação. Pós doutoramento na Argentina.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Márcia Buss Simão	50	Heterossexual	Brasil	Florianópolis	Graduação em Educação Física, mestrado e doutorado em educação.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Míria Izabel Campos	60	Heterossexual	Brasil	Dourados- Mato Grosso do Sul	Graduação em Psicologia. Mestrado e doutorado em Educação	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Mónica Fernández Paes	56	Heterossexual	Argentina	Buenos Aires	Doutora em educação	Faculdade de Humanidades e Ciência da Educação da Universidade Nacional de la Plata.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Os dados demonstram que os/as seis entrevistados/as têm entre 41 e 61 anos, são doutores/as, vinculados/as a universidades federais e possuem ampla experiência de atuação e pesquisa no que concerne à Educação Infantil e/ou a gênero. Apenas um entrevistado se autodeclara homossexual, declarando o seguinte: “[...] em termos genéricos, me percebo como puto ou, como se diz na Argentina, Marica. Educador Fago. Além de ser lido como: Masculino” (JUAN, 2022).

Judith Butler (2014) reflete sobre as regulações que estão vinculadas ao processo de normalização, as quais definem modos de ser, de viver e de estar no mundo. Essas regulações, que são construídas socialmente/culturalmente, exprimem normas/regras de se comportar em sociedade em seus vários âmbitos, incluindo na perspectiva de gênero e sexualidade, e impõem formas “normativas” que vão de encontro à perspectiva plurirreferencial que os estudos de gênero e sexualidade oferecem, os quais possibilitam problematizar e questionar essas idealizações binárias que não cabem em uma sociedade diversa.

Nesse sentido, a autora supracitada aponta uma perspectiva de gênero que problematiza o feminino e o masculino, mas que também foge das regulações ao fornecer aparatos para que termos que refletem um olhar meramente binário sejam problematizados e desnaturalizados. A fala de Juan, entrevistado desta pesquisa, ao afirmar que é puto e/ou marica, lembra as problematizações de Butler (2014) acerca do fugir da inteligibilidade e da regulação dos corpos, desnudando os conceitos e incomodando um corpo social, que, muitas vezes, é conformado.

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. [...]. Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados (BUTLER, 2014, p. 253).

O termo *gênero* dá conta de pensar nessa vasta possibilidade de ser homem e de ser mulher. A pesquisadora Magda Carmelita Sarat (2021) também destaca interlocuções presentes na identidade e papéis de gênero. Veja:

A minha orientação sexual, eu diria, heterossexual. Não diria que sou cisheterossexual porque eu penso que ninguém tem uma certeza de ser cisheterossexual, né? Porque a orientação sexual é algo bastante flexível, embora as pessoas não assumam essa flexibilidade, né? E obviamente, já tive momentos de ter experiências com outras experiências sexuais e ter sido interessante, então, nesse momento, sou casada, né? Com um homem, meu... Tenho marido, filha, tenho modelo de família bastante conservadora, né? No modelo heteronormativo, como todo mundo, mas assim, com

relação à orientação sexual, eu penso que existe bastante flexibilidade, inclusive familiar (*sic*).

A pesquisadora entrevistada pontua a flexibilidade referente à sexualidade, o que lembra as teorias de Guacira Lopes Louro (2018), que, em seu livro, discute a sexualidade e a teoria *queer*, apontando seu pensamento para o que seria “um corpo estranho” diante de corpos inteligíveis e intocáveis. Em toda a entrevista Magda Sarat (2021) revela muito do que Louro (2018) desperta quando afirma que

[...] *queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2018, p. 27).

A autora propõe um desestabilizar de verdades e os/as pesquisadores/as, em suas falas, de forma explícita e implícita, conduzem a um desestabilizar de verdades no que tange às relações de gênero, sobretudo na educação de crianças.

Magda Sarat conta que realizou dois estágios de pós-doutoramento: um na Argentina, em 2012, e outro na UFMT, em 2019. A pesquisadora teve, ainda, a oportunidade de coordenar um projeto, durante quatro anos, de fortalecimento entre Brasil e Argentina, fornecendo caminhos possíveis para pensar a educação em gênero para crianças nos dois países.

Juan, em entrevista, destaca que não se dedica especialmente ao campo de estudos das infâncias, mas ao campo de estudos em gênero, temática que tem ganhado força na Argentina, especialmente no que se refere a questões históricas de construção de masculinidades e feminilidades e que, nesta etapa, talvez, seja até mais invisibilizado.

Os/as pesquisadores/as indicam caminhos para se pensar para além de um sujeito unificado, problematizando as estruturas e demarcando resistência no campo da educação de crianças sob uma perspectiva valorativa da diversidade de gênero. Vale ressaltar que, ao pensar em gênero, é necessário pensar também na intersecção entre raça, classe e gênero, o que se entende hoje por interseccionalidade.

Além disso, as professoras e diretoras também foram ouvidas a fim de estabelecer uma triangulação dos dados em prol de se pensar no objeto de tese, contemplando as vozes que compõem o universo escolar.

Tabela 2 – Categorização da fonte: professoras e diretoras

Nome	Código	Idade	Cidade onde reside	Área de Formação profissional	Vínculo Institucional	Idade das crianças
Professora 1 - Argentina	P1-A	9	Caucete – San Juan – Argentina	Docente de nível inicial	Escola particular	4 anos
Professora 2- Argentina	P2A	2	Caucete- San Juan – Argentina	Docente de nível inicial	Escola pública	5 anos
Professora 3- Brasil	P3B	3	Delmiro Gouveia- Alagoas – Brasil	Pedagogia	Escola pública	5 anos
Diretora 1– Argentina	D1A	9	San Juan- Argentina	Docente de nível inicial	Escola pública	3 a 5 anos
Diretora 2- Brasil	D3B	0	Delmiro Gouveia, Alagoas	Pedagogia	Escola Pública	3 a 5 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Os dados da tabela mostram que as professoras entrevistadas possuem entre 30 e 49 anos e que todas se autodeclaram heterossexual e possuem formação para atuar com crianças pequenas no Brasil, a qual é regulamentada pela formação em magistério ou pedagogia. Na Argentina, a formação pedagógica ocorre em nível inicial em institutos de formação de professores. As cinco entrevistadas são mulheres, o que retrata a feminização do magistério e a perspectiva engendradora da mulher como figura ideal de educar e cuidar de crianças pequenas.

O Brasil e a Argentina possuem sistemas educacionais cunhados na perspectiva de Rousseau, Montessori, Froebel, Dewey, entre outros/as que apresentavam a figura da mulher como ideal para educar as crianças, a qual foi propagada por toda a América Latina e América do Sul, levando a uma feminização do magistério. Pais (2017) destaca essas concepções em seu livro, no qual relata a história da Educação Inicial na Argentina.

Os/as entrevistados/as da pesquisa foram escolhidos/as de maneira estratégica, com o objetivo de alcançar tanto uma amostragem acerca das escolas de Educação Infantil dos

dois países quanto as experiências relativas às diferentes idades na educação de crianças de 0 a 5 anos, fornecendo lentes importantes quanto aos sentidos da história, desencadeando problemáticas e intercalando entrevistas, observações participantes e vivências no cotidiano, ouvindo e observando as ações das crianças atentamente.

Nesse palco axiomático de ideias, situa-se a possibilidade de pensar no sistema educativo para crianças nos dois países. A princípio, é pensado no perfil dos/as entrevistados/as que indicam questões peculiares quanto a quem está no âmbito da academia e das escolas da infância. A posteriori, nos próximos tópicos, são selecionados, organizados, comparados e analisados os documentos dos dois países. Vale frisar que foi feita uma triangulação dos dados, uma vez que não se propõe a estudar as leis e os documentos de forma desconexa, mas considerando-se o contexto histórico dessas legislações, a fim de compreender suas propostas e aplicabilidades. Ainda, nas análises relativas aos documentos, foi feita a intersecção com as falas dos/as pesquisadores/as no que se relaciona aos indicadores C – destaques com relação à Educação Infantil e D – destaques com relação a gênero.

4.2 Leis e documentos da educação para crianças: Brasil e Argentina

Karina Kaplan e Magda Sarat (2017) apresentam aproximações das infância no Brasil e na Argentina e enfatizam que, com a Lei 26.606 de 2006, o caráter obrigatório da Educação Infantil em território argentino passou a ser a partir dos 5 anos, idade que, em 2014, foi alterada para 4 anos. A legislação argentina assemelha-se à LDB 9.394/96, lei educacional brasileira, que, na redação de 2013, modifica a Educação Infantil de 0 a 6 anos para 0 a 5 anos e 11 meses, destacando o dia 31 de março como critério limite de idade.

Quanto à Educação Infantil no Brasil, Buss Simão (2021)²⁰ destaca que o movimento de luta se iniciou em 1975 e a política pré-escolar apareceu, primeiramente, na Constituição de 1988, sendo, mais tarde, impulsionada pela LDB de 1996, conhecida como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, inicialmente proposta em 1999 e consolidada em 2009.

Lenira Haddad (2021)²¹ reforça as contribuições de Buss Simão (2021) e acrescenta:

As políticas de Educação Infantil no Brasil vão sendo consolidadas ao longo desses 30 anos com várias conquistas em várias áreas, porque é um campo que não tinha política nacional e aí ela começa a construção de uma política nacional a partir da

²⁰ Entrevista concedida no dia 17 de setembro de 2021.

²¹ Entrevista concedida no dia 03 de agosto de 2021.

Constituição depois com a LDB que vai redefinir [...] a creche de 0 a 3 anos e pré escola 4 a 6 anos depois passa 4 a 5 anos e depois têm o FUNDEF que destinar uma verba para a educação, não define uma parcela para Educação Infantil, e esta etapa precisa disputar com várias áreas da educação aí depois com o FUNDEF em 2007, aí se conquista uma verba específica para Educação Infantil que vai possibilitar o cumprimento da LDB aí tem os planos municipais de educação, indicadores de qualidade, primeiro os parâmetros de qualidade e depois os indicadores de qualidade, as diretrizes nacionais curriculares para a Educação Infantil e tem uma primeira versão em 2009, não em 1999 e depois ela é atualizada em 2009 (HADDAD, 2021).

Sobre o FUNDEF, Míria Izabel Campos (2021)²² destaca que a ideia inicial não era levar o que tinha que ser do Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos, mas garantir o financiamento e a vaga para as crianças de 6 anos. Contudo, afirma Campos (2021) que “o que infelizmente nós vimos acontecer e o que acontece até hoje é que a Educação Infantil [...] acabou sendo muito prejudicada, porque as crianças, (*sic*)elas são escolarizadas na Educação Infantil, né?” Nesses termos, Campos convida a refletir se as políticas de Educação Infantil do Brasil foram de fato consolidadas, uma vez que

Até 1985 a gente teve aí a Ditadura Militar e a gente saiu e exatamente os que vieram os que você vai até perguntar lá, os documentos, né? Porque aí vieram, a Constituição Federal em 88, né? Vieram o Estatuto da Criança e do Adolescente em 90. A gente não pode citar como documento legal, mas os próprios referenciais, né? Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os 3 volumes. Então, quer dizer, a gente vinha numa crescente, acreditando que ia vir a consolidação, porque assim, se a gente for pensar em termos de Educação Infantil e aí a gente precisa citar a LDB que é de 96, né? Porque é exatamente o marco que vai transformar a Educação Infantil em primeira etapa da Educação Básica [...] que a gente vem percebendo? Que a gente ainda nem consolidou, a gente ainda nem atende todas as crianças da Educação Infantil, principalmente as de 0 a 3 anos. E o que a gente tem visto é um retrocesso.

Buss Simão (2021) destaca que as políticas para a Educação Infantil no Brasil são resultados de lutas dos movimentos sociais, das mulheres e dos/as pesquisadores e pesquisadoras envolvidos/as com a luta pelo direito à educação. Em termos de especificidade da Educação Infantil, o que o Brasil tem de marco legal depois da LDB são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tem a sua primeira versão publicada em 1999 e depois revista em 2009. Márcia Buss Simão (2021) afirma, ainda, que “[...] hoje para nós essa resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil são o principal marco legal ainda vigente e o mais representativo das nossas lutas”.

Sobre a BNCC, as professoras destacam:

Eu tenho muita resistência a BNCC, né? Então, isso precisa ficar registrado. Eu e a professora Magda até fomos convidadas a participar na época da discussão. Nós fizemos um dos grupos que tava exatamente discutindo a BNCC antes da aprovação

²² Entrevista realizada em 16 de junho de 2021.

e assim, o que a gente percebe agora, não sei se você tá acompanhando, a ideia é mudar o curso de Psicologia pra fazer garantir a implementação da BNCC, né? Então, o curso de Pedagogia seria só para aplicar a BNCC [...] perdeu-se muito com a BNCC. Perde-se na questão, das professoras terem liberdade pra propor a partir de cada turma, de cada realidade, sabe? Das singularidades das crianças. (MIRIA IZABEL CAMPOS, 2021) (sic)

Contrariando e rechaçando e repudiando a BNCC, inclusive, né? Que... Por mais que eu tenha trabalhado na BNCC, né? Eu fui consultora na BNCC para trabalhar, para trazer as contribuições do corpo no movimento, né? Especificamente. E, trabalhei na primeira e na segunda versão da base, mas a base não representa a minha concepção de corpo, de movimento, de criança, de infância, né? Todas as dimensões de gênero, raciais e da infância como nós pesquisadoras e pesquisadores da área temos defendido e não estão consolidadas na BNCC. Então, por isso que para mim, eu nego, né? Talvez um movimento de resistência, eu nego a BNCC, pra mim ela não existe, né? E eu continuo como norte para pensar as formações, para pensar a formação inicial e continuada a resolução, essa de 2009, né? Das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. (MÁRCIA BUSS SIMÃO, 2021). (sic)

No que tange à BNCC (2018), as entrevistadas demarcam suas insatisfações, pois, embora tenham participado como consultoras do documento a nível nacional, não o reconhecem. Magda Carmelita Sarat também corrobora com Miria Izabel e Márcia Buss Simão. Elas destacam que a BNCC não representa suas ideias com relação à criança e à infância, fechando objetivos de desenvolvimento para as crianças e limitando a liberdade docente. Além disso, as pesquisadoras destacam a incongruência de não se tratar a diversidade como um todo no documento, além de terem sido cortados todos os termos referentes a gênero, invisibilizando as diferenças na escola da infância.

Com relação às políticas de Educação Inicial na Argentina, Pais (2021)²³ informa que o sistema educativo do país possuiu momentos de avanço e momentos de retrocesso. Esse cenário, de acordo com a entrevistada, caracteriza a decisão de que o mais importante, quando o sistema educacional argentino foi organizado e discutido no Congresso Pedagógico do Río de La Plata, foi o tema infância.

Pais (2017), em seu livro intitulado “História e Pedagogia da Educação Inicial na Argentina”, faz um recorte temporal desde o projeto de Domingos Faustino Sarmiento (século XIX, entre os anos de 1811 a 1888) até o início do século XXI, destacando as políticas educacionais no país até o ano de 2017. Sarmiento foi uma figura importante na construção do sistema educativo argentino, uma vez que combinava a política de educação com o periodismo; exilou-se em Chile, onde chegou a dirigir a escola normal de Santiago e propôs a educação e a

²³ Entrevista concedida no dia 29 de junho de 2021. Pais nos fornece dados pertinentes quanto a onde e como pesquisar acerca das políticas em gênero para crianças na Argentina. O site do ministério de Educação da Argentina- <https://www.argentina.gob.ar/educacion>-, que disponibiliza de fácil acesso materiais didáticos, cursos e capacitações para professores e comunidade no que tange a educação na Argentina em suas especificidades, inclusive no que tange a formação de professores.

alfabetização como um progresso. Em sua viagem para a Europa, Sarmiento conheceu sistemas educativos de outros países e, como resultado de suas viagens, escreveu o livro sobre a Educação Popular em 1849, no qual apresenta três questões centrais dos estudos e teorizações acerca da Educação Inicial:

Em primeiro lugar o protagonismo quase exclusivo das mulheres como reflexo de seu tempo, em segundo lugar, ensinar a partir de um método capaz de ser seguido sem maior preparação; e, em terceiro lugar, que as mulheres com pouca instrução poderiam levar adiante as tarefas com as crianças mais pequenas (PAIS, 2017, p. 75).

Partindo desses princípios, em um contexto de analfabetismo, Sarmiento tinha a tarefa de promover o desenvolvimento, baseando-se em Froebel. Pais (2017) aponta que Sarmiento foi presidente de 1868 a 1874. Quando ainda era diretor do departamento de escolas de Buenos Aires. Sarmiento criou os anais de educação comum de 1858 a 1862 e, em 1856, incorporou como colaboradora Juana Manso, a qual, junto de Mary Mann, era defensora das escolas infantis. Em 1859, Sarmiento fundou a escola infantil mista de ambos os sexos e, com a ajuda de Mary Manso, recrutou professoras; por fim, em 1870, criou o primeiro jardim de infância em Buenos Aires, inaugurado em 1871 (PAIS, 2017).

Pais, em entrevista cedida em 2021, complementa:

Nosso sistema educacional, desde a constituição que organizou o país em 1853, é federal. Cada jurisdição pode e deve organizar seu sistema educacional. Houve várias tentativas mas, somente no menemismo no ano de 1995, é sancionada uma lei que é a Lei Federal de Educação que ordenou todo o sistema educacional. Lá, pela primeira vez, o Nível Inicial é reconhecido como o primeiro do sistema e diz-se que a sala de cinco é obrigatória. Esta é uma lei fortemente combatida pelos professores e principalmente pelos sindicatos porque produziu profundas diferenças em todo o território, ou seja, deixou as possibilidades de oferta de educação em grande parte ao acaso das economias regionais. Dizia, por exemplo, para a Educação Inicial, que apenas a sala de cinco era obrigatória. Assim, algumas províncias começaram a fechar os outros quartos, os poucos que tinham, para só colocar os cinco e garantir. Saíram dos quartos de cinco com os diretores das escolas primárias. Um desastre. Essa lei, após uma longa manifestação conhecida como La Carpa Blanca em frente ao Congresso Nacional, é revogada por Néstor Kirchner quando assume o poder. O que ainda é nossa lei está sancionada, a Lei Nacional de Educação, que é a lei que ordena tudo, é a Lei 26.206. Que, juntamente com outras leis, reorganiza todo o sistema e aí se diz que a sala de cinco é obrigatória. Ao final do mandato de Cristina Kirchner, em 2015, foi sancionada uma lei que diz que a sala 4 também é obrigatória, a lei 26.045. E também é sancionada uma lei que diz que todos os espaços de atenção à primeira infância, aqueles que não dependem da educação, devem ser supervisionados pedagogicamente pela educação. (PAIS, 2021).

Conforme indica Pais (2021), cada província da Argentina cria seu sistema diante de um sistema nacional e é por isso que existem tantos documentos e questões desiguais.

Até hoje têm muitas diferenças porque, precisamente, a cobertura foi garantida pouco a pouco em cada província para os quartos 4 e 5, mas não no resto. Embora a lei reconheça a Educação Inicial como todas e fale da unidade pedagógica entre as primeiras salas e as seguintes, na realidade isso não está acontecendo (PAIS, 2021).

Guevara Cardini (2021) aborda o Mapa de Educação Inicial da Argentina, o qual se constitui enquanto um aporte para generalizar diálogos públicos e plurais e possibilidade de garantir os direitos dos meninos e meninas argentinos/as. Trata-se de uma iniciativa em torno de ter um ponto de partida para garantir uma educação e qualidade na infância. Esse documento fornece importantes informações quanto à história e à política de Educação Inicial na Argentina, reforçando as perspectivas elencadas por Pais (2021).

Lópes (2012) apresenta um retrato sobre a situação da primeira infância na Argentina, com relação às décadas e à convenção dos direitos dos meninos e das meninas, reforçando o que Pais (2017-2021) e Guevara Cardini (2021) indicaram.

Baseando-se na análise dos documentos e pesquisas teóricas que embasam este estudo, o quadro a seguir foi criado com a finalidade de exemplificar o que ocorre/ocorreu nos dois países pesquisados, Brasil e Argentina, no que concerne à educação de crianças.

Quadro 2 – Leis e documentos da Educação Infantil: Brasil e Argentina

LEIS E DOCUMENTOS			
RECORTE TEMPORAL	ARGENTINA	RECORTE TEMPORAL	BRASIL
1973	Aprovada a Lei de criação dos institutos nacionais maternais. Nº 20.582 Publicação dos primeiros lineamentos curriculares	1988	Constituição Federal de 1988, estabelece o atendimento em creche e pré escola como dever do Estado e direito das crianças de 0 a 6 anos.
1984	Congresso pedagógico- futuro da Educação Inicial	1988 1990	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que em 3 vol. reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

			Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.
1989	A Convenção sobre os Direitos dos niños (CDN) na Assembleia geral das Nações Unidas.	1996	Lei 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Reconhece a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica.
1990	O congresso argentino ratifica a CDN, institucionalizando como Lei nacional Nº 23.849.	2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil que é de 2006. Tem Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil que também é de 2006 e tem os Parâmetros Básicos para Infraestrutura 2
1992	Encontro federal sobre infância e adolescência em Mendoza.	2006	Acesso ao Ensino Fundamental antecipado para os 6 anos de idade – Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses.
1993	Consolidação da Lei Federal de Educação – LFE Nº 24.195	2009	Emenda constitucional Nº 59 de 11/11/2009 – Educação Infantil obrigatória para crianças de 4 e 5 anos
1994	Elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC	2009/2010	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) surgem para orientar o planejamento curricular das escolas. Propõem a organização por eixos de interações e brincadeira.

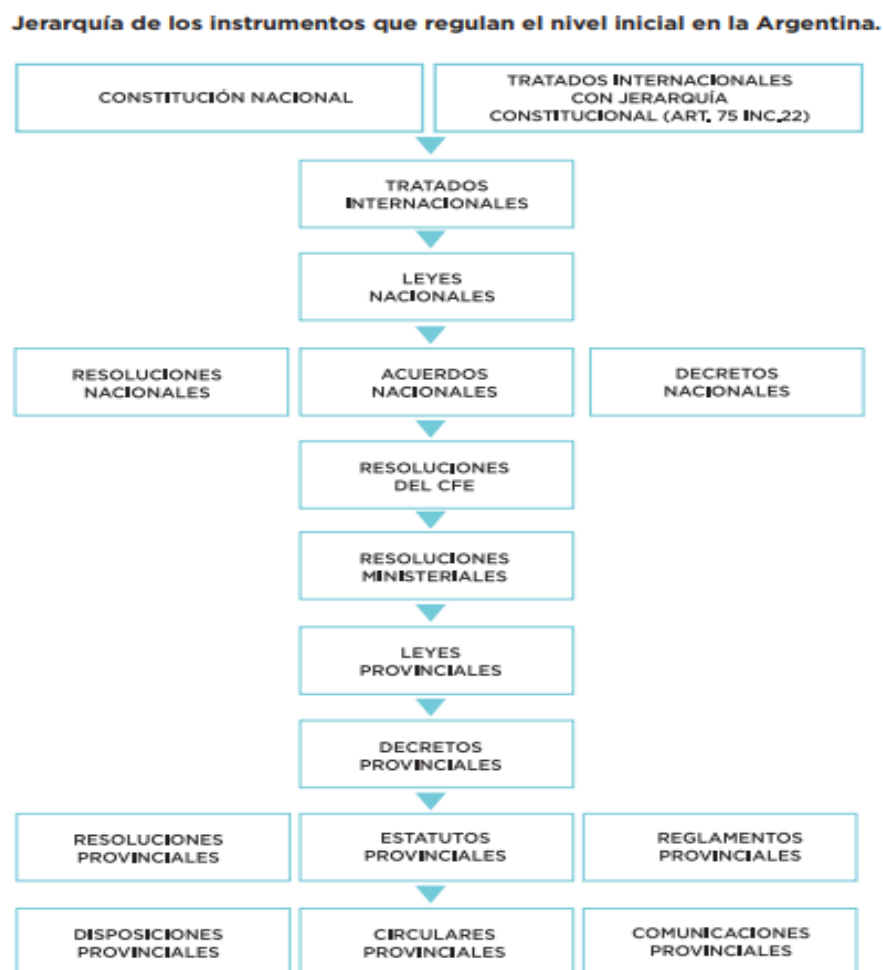
1995	Primeira lei da província de Mendoza e na cidade de Buenos Aires.	2017	Base Nacional Comum Curricular
2005	Lei de Proteção Integral dos direitos das meninas, meninos e adolescentes. Nº 26.061 de 28 de setembro de 2005.		
2006	Lei de Educação Nacional – Nº 26.206/2006	2021	Lei Nº 14.164 de 10 de junho de 2021 – Altera a Lei Nº 9.394/96 para incluir conteúdo sobre a violência contra a mulher no currículo da Educação Básica.
2006	Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) N. 26.150 de 2006 que conforme seu artigo primeiro garante aos estudantes das redes públicas e particulares de todo o país da Educação Infantil ao Ensino Médio o direito de aprender conteúdos relacionados a sexualidade.	-	NÃO HÁ LEI RELATIVA A GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
2010	Congresso latino americano de educação – Metas para a Educação Inicial 2010- 2020.	-	-
2010	Lineamentos Curriculares para a Educação Integral. Lei Nº 26.150	-	-
2014	Lei 26.743 – Identidade de gênero – Autopercepção de cada sujeito/a.	-	-
2015	Lei de Educação Nacional Obrigatoriedade para as salas de 4 e compromisso	-	-

	com a expansão das salas de 3 anos. Lei Nº 27.045.		
--	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Sobre o indicador de destaques da Educação Infantil e ao questionar os/as pesquisadores/as acerca da consolidação dessas políticas ao longo dos anos, algumas respostas que foram obtidas reforçam a linha do tempo e as leis e documentos apresentados no quadro. Os/as entrevistados/as contam sobre questões peculiares quanto à organização da Educação Infantil em seus respectivos países. Na Argentina, existem os documentos nacionais e cada província possui a sua própria lei de educação, o que torna a legislação educacional muito heterogênea e diversa, dificultando a sua regulamentação em nível nacional. Guevara Cardini (2021) descreve essas nuances, destacando que, em algumas províncias argentinas, a Lei de Educação Inicial antecede a Lei Nacional de Educação. A figura a seguir exemplifica como funciona o sistema educativo no país argentino.

Figura 4 – Instrumentos que regulam o Nível Inicial na Argentina



Fonte: Cardini (2021)

Conforme listado na figura acima e relatado por Pais (2017-2021), o sistema educacional da Argentina é composto por tratados internacionais e nacionais, por leis nacionais e por leis provinciais, o que leva o país a ser heterogêneo em seus documentos relativos à educação. A figura 4 demarca, ainda, os avanços e os recuos das leis relativas à educação das crianças.

Castro (2007) destaca que tanto Argentina como Brasil estão alicerçados na perspectiva religiosa e que apresentam algumas semelhanças e diferenças. Veja:

[...] Ambas as legislações apontam a importância de assegurar educação de qualidade, a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social e o princípio democrático da gestão escolar etc. Pode-se afirmar que a lei Argentina foi mais feliz ao destacar o princípio da inclusão educacional, em apoio aos setores sociais mais desfavorecidos, e ao prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras

áreas, como a ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho. (CASTRO, 2007, p. 13)

Os dois países também se assemelham quanto às definições de criança e de infância no que se refere, especificamente, ao pensar a criança como um sujeito de direitos que aprende nas relações e nas interações advindas do cotidiano. Entretanto, no que concerne às políticas de gênero na infância, a Argentina mostra-se à frente quando o assunto é políticas públicas e aplicabilidade da Lei de Educação Sexual Integral, acompanhadas de lineamentos e decênios curriculares provinciais. Conforme relata Pais (2021) na entrevista,

Temos vinte e quatro províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, todas jurisdições que, na Argentina, no sentido do federalismo, são autônomas em seus sistemas educacionais. Existem diretrizes em nível nacional, mas, depois, cada província e a Cidade Autônoma de Buenos Aires têm o poder de ordenar, ditar e organizar suas próprias formas de sistema educacional. Mas há um consenso e um acordo em nível nacional de que essa lei deve ser cumprida. A lei é a lei número 26.743, o que chamamos de Lei de Educação Sexual Integral. Na Argentina, isso é chamado de ESI. Acrônimos são usados para o seu nome. Na Educação Inicial, ainda não há estudos aprofundados sobre o assunto. (PAIS, 2021).

Com essa fala, a pesquisadora da infância, a qual é referência na Argentina, relata que, embora as províncias sejam autônomas na construção de leis, existe um consenso com relação à necessidade de cumprimento da ESI e que estudos nesse âmbito também são incipientes na Argentina.

É de suma importância mencionar que todos/as os entrevistados/as pesquisadores/as, professores/as e diretores/as da Argentina afirmaram conhecer políticas de gênero na infância citando leis e exemplos práticos. Além disso, apesar de pontuarem as resistências acerca de tais políticas, esses/as estudiosos/as também descrevem avanços, ao contrário do Brasil, onde todos/as afirmaram desconhecer documentos orientadores nesse âmbito.

Dessa forma, percebe-se que o termo gênero está presente na Lei da Argentina, ainda que de forma introdutória, mas com aplicabilidade prática, inclusive com documentos orientadores e previstos no Mapa de Educação Inicial produzido por Cardini (2021). Por outro lado, ao fazer uma busca na lei brasileira nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases, de 1996/2013, não se encontra nenhum artigo relacionado a gênero, o qual também não é encontrado na BNCC. Nas DCNEIs, até há menção sobre gênero, porém de forma preliminar e insuficiente. Com relação à diversidade, trata-se de um termo presente que apresenta a importância da valorização da diversidade cultural brasileira.

Vale destacar, ainda, que o Ministério das Relações Exteriores do Brasil lançou a coleção “Mundo afora”, a qual funciona desde 2004 e tem como objetivo fomentar o debate de

desenvolvimento nacional com base na experiência de outros países. A edição de 2015 é relativa à diversidade de gênero e tem como finalidade tratar das políticas de combate à violência contra a comunidade LGBTQIA+. Entretanto, o documento não tem valor de lei e não abrange as infâncias.

Nesse cenário, foi elaborado um quadro com indicadores relativos à Argentina e ao Brasil para exemplificar semelhanças e diferenças dessas nações, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos etc.

Quadro 3 – Estudo comparativo: Indicador: Educação Infantil

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ARGENTINA	BRASIL
Estrutura do sistema educativo	1º nível: Educação inicial 2º nível: Educação Primária 3º nível: Educação Secundária 4º nível: Educação Superior	Educação básica – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio. Educação Superior
Educação Infantil/Educación Inicial	Primeiro nível do sistema educativo	Primeira etapa da Educação Básica
Oferta	Lei 26.606/ 2006 – 45 dias a 5 anos (art. 18); Jardim maternal – 45 dias a 2 anos Jardim de infância – 3 a 5 anos Compromisso para universalização Lei 27.045	Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – 2013 0 a 5 anos e 11 meses
Obrigatoriedade	4 e 5 anos Lei 26.606 – Redação de 2014	Emenda constitucional Nº 59 de 11/11/2009 Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos.
Regularização: panorama normativo	Lei 26.233 de 2007 – Ministério de desenvolvimento social	

	Lei 27.064 de 2015 – Passo para regularização	
Regularização: panorama curricular	Lei de Educação Nacional 26.606 de 2006. Art. 85. Províncias possuem autonomia para construção de seus currículos, mas a lei estabelece mecanismos de renovação periódica dos documentos	LDB 9.394- 1996 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) – Eixos éticos, políticos e estéticos. Eixos estruturantes: Educação e brincadeiras. Base Nacional Comum Curricular (2017) – 6 direitos de aprendizagem da criança trabalhados em campos de experiências. Currículo – Práticas do cotidiano.
Formação docente	Instituto Nacional de Formação Docente	Magistério e curso de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades. Resoluções nº. 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia Resolução Nº 2 de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Financiamento	Províncias, mas com financiamento do Estado	Município em parceria com o Estado

Educação Sexual Integral na infância	Lei de Educação Sexual Integral	Não há
---	---------------------------------	--------

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O quadro demonstra que a Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da Educação Básica e, na Argentina, o primeiro nível do sistema educativo. Ambos os países consideram as crianças enquanto sujeitos de direitos que, nas interações e brincadeiras, desenvolvem-se integralmente. Com relação à obrigatoriedade de matrícula, ambos seguem a idade mínima de 4 anos de idade, com oferta de 0 a 5 anos e 11 meses no Brasil e 45 dias a 5 anos na Argentina.

Com relação à formação docente, no Brasil, a lei ainda autoriza a formação em magistério e em licenciatura em pedagogia, que pode ocorrer em universidades públicas e privadas. Na Argentina, por sua vez, as formações de professores/as de nível inicial ocorrem em institutos específicos. No Brasil o financiamento da educação é dever dos municípios, em parceria com o Estado, enquanto, na Argentina, o dever é das províncias, mas com financiamento do Estado.

No que concerne à educação sexual na infância, a Argentina dispõe de leis, decênios, lineamentos curriculares, guias, sites, informativos, projetos e documentos nacionais e provinciais em âmbito público e privado, estando à frente do Brasil no que se refere às discussões e aplicabilidades da educação sexual no âmbito da educação de crianças.

Segundo Pais (2021), a seleção de conteúdo para a ESI na Argentina encontra-se nas leis, mas, sobretudo, nos desenhos curriculares, nas orientações provinciais e nos materiais, que são feitos a nível nacional.

É lá que está a seleção de conteúdos, as diretrizes para o ensino e há documentos específicos para a Educação Sexual Integral. As províncias têm nuances na forma de aplicá-lo porque não há acordos. Existem nuances. Existem algumas jurisdições que fazem mais progresso, ou dentro das escolas públicas fazem mais progresso e as escolas privadas menos (PAIS, 2021).

Portanto, percebe-se que, na Argentina, apesar das nuances e das diferentes formas de aplicação dependente das províncias, a educação sexual da criança é uma temática do cotidiano das escolas públicas e privadas de toda a nação. No Brasil, por outro lado, existe um silenciamento latente e estereotipado com relação à temática e aqueles que se atrevem falar sobre o tema, mesmo de forma sutil, são sucateados com discursos de “moralidade e/ou religiosidade”. Essa temática será tratada com mais profundidade no próximo capítulo, no qual

são discutidos dados, observações, entrevistas e diário de campo de ambos os países, articulados com as leis específicas de gênero na Educação Infantil.

5 GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: PESQUISA DE CAMPO ENTRE BRASIL E ARGENTINA

Este capítulo objetiva descrever e analisar as relações de gênero na Educação Infantil, partindo da observação participante em escolas, do registro em diário de campo, bem como das entrevistas semiestruturadas realizadas com pesquisadores/as, professoras e gestoras do Brasil e da Argentina. Além disso, as experiências junto às crianças também foram contempladas mediante registros feitos a partir da observação de interações e brincadeiras, ocasião em que as falas das crianças e as relações entre elas e os adultos foram registradas. Esses momentos foram e fotografados e descritos por meio de cenas e de enredos.

Inicialmente, apresenta-se o diário de campo relatando as cenas e os enredos observados em cada um dos países pesquisados, a fim de analisar a relação desses enredos com o objeto da pesquisa e discutir o que esses registros dizem sobre gênero e sexualidade na educação de crianças. Posteriormente, contempla-se a interseccionalidade nas análises das concepções de crianças e infâncias, seguindo com comparações e compreensões realizadas por meio dos dados do Brasil e da Argentina.

O presente capítulo contempla os objetivos da pesquisa, na medida em que compara a educação em gênero de crianças brasileiras e argentinas, partindo de documentos que orientam a Educação Infantil/Educación Inicial e de iniciativas em torno das políticas de gênero e sexualidade na infância. Esse movimento efetiva a polifonia vozes que habitam o objeto de tese, com a finalidade de traçar compreensões possíveis quanto ao desenvolvimento integral da criança em suas particularidades e em suas relações.

5.1 Diário de campo: entre vivências, percepções e um objeto de tese na Argentina

Nesta parte da pesquisa, assumo a primeira pessoa para tratar sobre as vivências na Argentina, apresentando, de forma minuciosa, a experiência que culminou em muitas percepções acerca do objeto de tese em suas interfaces. Neste tópico, convido o leitor a enveredar por uma história de sentidos e considero que não há como relatar vivências sem caminhar por entre as emoções e sensibilidades.

No dia 2 de março de 2022, ao chegar à Argentina, especificamente na província de San Juan, na cidade de Caucete, o pensamento era: “o que estou fazendo aqui?” Com o coração batendo aceleradamente, a respiração ofegante, os olhos atentos e arregalados, o frio, o medo e a estranheza corriam por todo o meu corpo fraco e sujo, pois foram quase três dias, totalizando,

aproximadamente, 62 horas até chegar à pequena cidade onde eu me hospedaria²⁴. Tratava-se de outra cultura, cuja língua é o espanhol, de uma distinta culinária e de pessoas com hábitos desconhecidos por mim por mim.

O projeto AIESEC me colocou em residência familiar, composta por uma mãe, recém-divorciada, professora aposentada e psicóloga, e por seus dois filhos. A acolhida muito cuidadosa me encantou e me fez perceber que a grande valia desta vida é a sororidade, o colocar-se no lugar do outro. Todo o vivido revelou-me que nunca mais serei a mesma após essa experiência.

Sou professora e acadêmica, escrevo e leio sobre teorias, as quais muitas vezes não são tão atraentes. Agora, escrevo sobre o vivido em sua integralidade como forma de agradecer e de, ao mesmo tempo, proliferar um ativismo teórico e prático. A gratidão não se paga, mas se escreve e este é apenas um registro do vivido e da alegria em poder estudar, aprender, pesquisar e compartilhar a vida com pessoas que contribuíram para alargar o meu olhar, fazendo-me enxergar o mundo sobre outras lentes. Sem compreender ou falar muito bem o espanhol, as pessoas que me receberam tiveram paciência para me ouvir e para me ajudar a assimilar a língua. Com o passar dos dias, o coração foi se tranquilizando e eu estava pronta para as experiências significativas que acrescentariam em minha compreensão do objeto de tese. Assim, iniciou-se a minha experiência de intercâmbio na Argentina, cuja duração foi de 6 semanas, ou de 48 dias, ou de 1.152 horas, em uma cidade pequena e tranquila chamada Caucete.

Os primeiros dias foram os mais difíceis, pois a língua, a comida, a cultura, os horários, o clima, entre outros aspectos, tornaram-se desafios diários. A cabeça doía bastante, principalmente pelo esforço que eu fazia para compreender as pessoas e para ser compreendida. Cheguei em Buenos Aires no dia 1 de março de 2022. No dia 2 desse mesmo mês, cheguei em Caucete (cidade onde me hospedei) e, no dia seguinte, dia 3 de março, eu já estava em Albardon, a cidade onde desenvolvi o projeto da AIESEC²⁵ (Educar Kids), no qual tive a oportunidade de conviver com equatorianos/as, bolivianos/as, argentinos/as e brasileiros/as.

²⁴ Fui impedida de embarcar na cidade de Aracaju porque, de acordo com a atendente, ao chegar em Buenos Aires, o meu exame de Covid-19 estaria vencido. Entre troca de voos, com períodos largos entre um e outro, pagamento de multas e a submissão a outro exame de Covid-19, foram muitas emoções.

²⁵ A AIESEC é um movimento de liderança jovem no mundo que proporciona intercâmbios e experiências de lideranças e desafios em ambientes multiculturais. Foi submetido e aprovado um projeto com crianças, a ser realizado em Albardon, na Argentina, relacionado a gênero e direitos humanos, seguindo os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, referentes à educação de qualidade e à igualdade de gênero. Para mais informações, acesse: <<https://aiesec.org.br/>>.

Vale ressaltar, que, como já mencionado, o projeto de intercâmbio foi submetido a AIESEC e aprovado em 2020, mas que só possível efetivá-lo em 2022 em decorrência da pandemia da Covid-19. O projeto “Educar Kids” teve o intuito de trabalhar com os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, no que concerne, especificamente, à educação e à igualdade de gênero e foi desenvolvido nos “merendeiros corações sorridentes”²⁶, que objetiva receber crianças em situação de vulnerabilidade social em horário oposto ao da escola formal, ofertando atividades recreativas e dando-lhes comida. A atividade nesse projeto foi realizada voluntariamente e contabilizou 20 horas, as quais foram cumpridas em três dias por semana.

Antes de sair do Brasil para o desenvolvimento do projeto, houve reuniões de alinhamento sobre a estadia no país argentino²⁷, efetivando também um contato prévio com a família que me receberia, além de ser acompanhada pela equipe em todo o processo do intercâmbio. Na chegada no país, uma pessoa me recebeu com um chip de celular e um cartão para o transporte público e me levou até a casa onde eu me hospedaria com segurança.

Quando cheguei ao local do projeto de fato, o responsável pelo merendeiros²⁸ me recebeu e me explicou como o projeto funcionava, apresentando os dias de trabalho, o cronograma de efetivação dos planejamentos, o contato com as crianças e com as famílias e a maneira como o lanche deveria ser distribuído. A casa que recebe as crianças e onde o responsável pelo projeto vive está em condições precárias, mas, mesmo diante das dificuldades, um projeto foi formulado para que, de alguma forma, ele conseguisse contribuir com a própria comunidade.

A pequena casa que recebe cerca de 60 crianças²⁹ (com idades entre 4 a 10 anos) é feita apenas de tijolos sem reboco e com telhas velhas e muros baixos; uma porta pequena de vidro enferrujada é aberta, dando lugar a uma sala com piso grosso, uma mesa grande, um sofá velho e um armário repleto de instrumentos e atividades realizadas pelas crianças. Na cozinha, estão presentes uma geladeira velha, que guarda o lanche e comidas da casa, um fogão em condições

²⁶ No interior da Argentina, é comum que organizações não governamentais se unam e formem os chamados merendeiros, os quais, apesar de possuem diferentes direcionamentos, têm um objetivo em comum de fornecer educação para crianças em situação de vulnerabilidade social, ofertando atividades de desenvolvimento humano e dando-lhes merendas. Esses projetos são desenvolvidos em lugares carentes e contam com voluntários globais, aliando-se a ONGs e demais instituições sem fins lucrativos. A experiência, em grande parte, foi realizada em Albardon, entretanto foi possível conhecer outros merendeiros e todos estão localizados em regiões com maior probabilidade de vulnerabilidade social e, algumas vezes, de violência.

²⁷ O projeto conta com famílias voluntárias que recebem intercambistas e assinam um contrato se comprometendo a oferecer casa, comida duas vezes por dia e demais questões de comodidade.

²⁸ O responsável é um homem de 25 anos, negro, simples e que é morador do local. O projeto é desenvolvido em uma casa muito simples e em um local que não possui condições básicas, como saneamento básico, água potável, escola, entre outros.

²⁹ Existe uma rotatividade do número de crianças, pois, como se trata de uma organização comunitária, as crianças e os familiares muitas vezes evadem do local e, outrora, desistem do projeto, sendo também realizada busca ativa.

precárias, um armário pequeno quase caindo e uma mesa com as pernas moles e com cadeiras quebradas e frágeis. Da cozinha, tem uma entrada que dá acesso ao quarto, onde há em torno de seis camas divididas por cortinas rasgadas. Próximo ao quarto, está disponível apenas um banheiro, que ainda em tijolos, sem qualquer tipo de acabamento, não possui porta e é composto por um vaso sem tampa, por um chuveiro e por uma pia pequena. Nessa casa, vivem oito pessoas, dentre elas uma idosa, e, mesmo assim, trata-se de um local que recebe crianças para efetivar um trabalho social diariamente.

As atividades com as crianças são realizadas no quintal da casa embaixo das árvores ou em mesas colocadas na varanda. As janelas de madeira, os troncos e as pedras servem de cadeiras e as sombras das árvores constituem-se enquanto o teto possível. Em dias de chuva ou de muito vento, não é possível realizar as atividades sem razão das precárias condições estruturais.

Figura 5³⁰ – Atividades realizadas no merendeiro coração sorridente



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Trata-se de uma situação delicada e humilde que nos faz questionar sobre as condições básicas humanas que são negadas a essas crianças diariamente. O projeto dos merendeiros tem o foco de fornecer merendas. As atividades educativas são desenvolvidas por intercambistas e voluntários que cumprem uma carga horária de 6 a 24 semanas, de acordo com os projetos e a disponibilidade. Os responsáveis que recebem as crianças possuem pouca instrução, o que

³⁰ Todas as fotos foram tiradas e selecionadas com cuidado para não mostrar o rosto das pessoas, principalmente das crianças. As fotos que aparecem os/as gestores/as ou os/as professores/as nitidamente constam porque temos termos de consentimentos livre e esclarecidos para utilizá-las.

dificulta um trabalho direcionado com uma organização estrutural e documental. Entretanto, consideram-se válidas a ação e a organização, uma vez que as crianças em situação de vulnerabilidade possuem a oportunidade de conhecer e de ter contato com pessoas de diversos países, ampliando os seus olhares de mundo e aprendendo sobre outras culturas, economias, línguas e demais aspectos sociais, culturais e políticos.

Figura 6 – Atividades no merendeiro de Olga



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Essas organizações fazem parcerias com universidades, com ONGs e com instituições espalhadas pelo mundo inteiro, o que possibilita vivências interculturais. Contudo, é preciso uma organização sistemática e um investimento financeiro para que de fato essas organizações atinjam um resultado significativo.

Nessas condições, realizei o intercâmbio, três vezes por semana das 16h às 22h, e desenvolvi múltiplas atividades³¹, como brincadeiras, reforço com as atividades da escola; festa da cultura com comidas tradicionais dos países, danças, entre outras atividades ligadas a economia com moedas dos países, arte com diferentes bandeiras dos países, músicas com os idiomas distintos, vestimentas e festas tradicionais, desfiles com produção das roupas; aniversário do merendeiro com participação da comunidade e convidados e com apresentações das crianças, atividades com as famílias, empoderamento feminino com as mães da comunidade e muitas outras.

³¹ Não existia um modelo de planejamento prévio. Os intercambistas se reuniam para fazer a programação da semana. Os/as seis equatorianos/as, como estavam hospedados/as, mais próximos iam todos os dias da semana, às vezes apenas trocando os merendeiros e revezando as atividades. A minha atividade foi desenvolvida em menos dias porque estava hospedada em um local mais distante e precisava pegar três ônibus para chegar ao merendeiros, percurso que durava em torno de 2 horas e meia.

Figuras 7, 8 9, 10 – Atividades realizadas no merendeiro Coração Sorridente



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

As atividades desenvolvidas no merendeiro provocaram um burilamento das emoções, pois, apesar da simplicidade e das condições vulneráveis, todos estavam unidos em prol de manter um projeto para as crianças. As pessoas receptivas e sorridentes nos recebiam com curiosidade, como se quisessem saber sobre nossas vidas e o que poderíamos oferecer. Percebeu-se que o simples fato de receber pessoas de outros países culminava em experiências transformadoras para crianças e adultos que vivem naquela pequena cidade no interior da Argentina.

As relações de gênero durante as experiências eram parte do cotidiano. As crianças do merendeiro falavam sobre namoro e riam, contavam sobre suas brincadeiras e de quem gostavam na escola e na comunidade. Ao chegar naquela casa, eu, com um olhar atento e curioso, pude registrar muitos diálogos que apontavam para as polaridades e assimetrias de ser menino ou de ser menina na Argentina. As facetas de convivência entre as crianças nos levam a muitas percepções e interpretações.

Um dia, as crianças estavam se preparando para um desfile e uma das crianças logo me deu uma coroa e disse para as demais que eu poderia ser a rainha por ser linda e loira. Fiquei

sorrindo e observando atentamente as conversas, as crianças pareciam concordar e um adulto foi até a cozinha para chamar uma senhora e mostrar que eu estava com uma coroa e que, de fato, parecia com uma rainha. Um menino que estava próximo concordou e falou que eu era parecida com sua namorada. Os/as demais intercambistas observavam quietos/as e riam.

Essa cena pode ser interpretada de diversas maneiras, mas vamos pensar nela no contexto da interseccionalidade, uma vez que é imprescindível analisar os dados sob o viés da intersecção entre classe, raça e gênero. O termo interseccionalidade é um conceito cunhado e difundido por feministas negras nos anos 1980. Segundo as autoras, a interseccionalidade “[...]constitui-se em ferramenta teórico-metodológica que desvelem os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais”(RODRIGUES, 2013, p. 1).

Indubitavelmente, pensar nas experiências com as crianças e os adultos na Argentina requer intercalar raça, classe e gênero, afinal, o país, que foi colonizado por brancos, carrega, inegavelmente, marcas do racismo. No censo de 2010, apenas 150 mil argentinos/as – menos de 0,5% da população de 41 milhões – identificaram-se como negros. No senso que está em trâmite (2021-2022), foi incluída a versão “negro” como uma nova identificação e a luta é para recuperar as raízes africanas. Yao³² (2022) fala sobre a integração da comunidade negra na Argentina, destacando que existe um ocultamento dessa minoria social no país, o que poderia explicar o fato de a maior parte da população argentina não se reconhecer como negra.

Retomando a experiência citada, percebe-se a intersecção de classe, uma vez que as pessoas que participaram desse momento vivem em situação de vulnerabilidade social, e de gênero, na medida em que se falava abertamente sobre os papéis de ser menina e menino e sobre possíveis namoros, sempre com o sexo oposto. No que concerne à raça, a percepção é complicada, considerando que se trata de outro país com uma colonização diferente da do Brasil e com participantes da cena que são, em sua maioria, brancas. Contudo, vale mencionar que receber a coroa e os elogios de “loira”, “linda”, “brasileira” e “rainha” pode demonstrar uma visão europeia e colonial da figura de ser bela atrelada à branquitude.

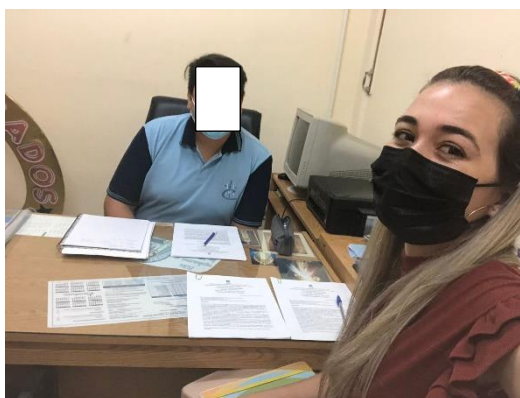
Além dessa atividade desenvolvida no projeto social, foram selecionadas uma escola pública e uma escola particular com o fulcro de entender a Educação Inicial da Argentina, ouvindo a comunidade escolar e observando atentamente as crianças em suas transgressões e conservações dos papéis de gênero diariamente. Considerando que esse não era o objetivo primeiro da pesquisa e que o contato permitiu alargar os olhares, a seleção das escolas não se

³² Artigo disponível em <https://journals.openedition.org/amnis/183>.

deu de forma criteriosa, mas ocorreu diante das opções que se tinha. Dessa forma, a senhora que me recebeu em sua casa, por ser professora aposentada (e psicóloga em exercício) e por ter exercido o magistério durante 30 anos na cidade de Caucete e na região circunvizinha, foi fundamental para estabelecer o contato com as escolas e a confiança dos/as gestores/as e professores/as que estavam sendo observados/as por uma estrangeira.

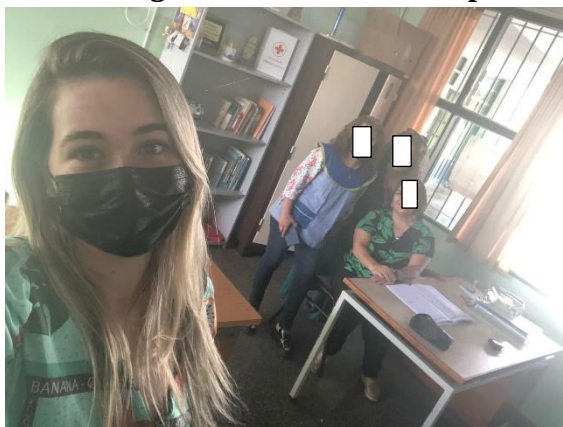
Ainda na primeira semana, em conversa com a senhora que me recebeu, foram me dados possíveis direcionamentos e, na mesa, tomando um chá mate, delineamos os próximos passos, organizando, em uma tabela no *notebook*, possíveis escolas baseadas nos interesses da minha pesquisa e nos meus horários. Com essa tabela organizada, a minha anfitriã foi comigo às escolas para estabelecer o contato inicial. Fomos em uma escola particular, onde a minha anfitriã lecionou e onde os seus filhos estudaram, que fica localizada na cidade de 25 de Mayo. Após uma conversa e a apresentação da minha pesquisa, a escola aceitou me receber. A posteriori, a senhora me levou, em seu carro, para outra escola, agora pública, que estive como professora por mais de 20 anos. Seu prestígio e sua contribuição com a educação da Argentina são nítidos nas falas das pessoas ao reconhecê-la. Foram três dias de buscas pelas escolas em que eu ver uma professora aposentada sendo recebida em espaços que, outrora, contribuiu e o quanto as pessoas a respeitam e reconhecem-na enquanto representatividade no interior da Argentina. Nesse momento, eu havia assimilado melhor a língua e a forma com que falavam rápido, sendo possíveis a compreensão e a comunicação.

Figura 11 – Conversa com o gestor da escola particular localizada em 25 de Mayo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 12 – Entrevista com gestoras de uma escola pública localizada em Caucete



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Esses momentos de conversas foram cruciais para o delineamento das ações conjuntas em prol do objeto de tese. É impressionante como o destino nos leva a caminhos que não esperamos. De tantas famílias que poderiam me receber na Argentina, fui recepcionada por uma professora aposentada que contribuiu sobremaneira para o entendimento acerca da educação do país e que me apontou caminhos possíveis ao acompanhar a pesquisa e a sua aplicabilidade, desde o conhecimento do projeto até a construção de tabelas organizacionais para a busca dos campos possíveis e os delineamentos dos espaços, a construção de ofícios, de termos e de demais documentos, inclusive auxiliando na escrita em espanhol, corrigindo os ofícios e os desenhos da pesquisa para explicar, nas diferentes escolas, onde estivemos.

Com esse apoio e direcionamento e com anuência e acompanhamento do meu orientador de doutorado, construímos um cronograma apertado (disponível em apêndice), com três horários de pesquisa, intercalando com os trabalhos que desenvolvo aqui no Brasil, dos quais, infelizmente, não pude me desvincular por total. Assim, no final da segunda semana, eu já estava desenvolvendo o projeto da AIESEC, fazendo observações nas escolas públicas e particulares e conhecendo todas as cidades que consegui aos fins de semana, somando experiências e registrando o vivido. Em cada andança, em cada grupo de amigos e em cada cidade que passei pela Argentina, registrei na memória, nas fotos e no diário de campo experiências singulares, mas sem esquecer do objeto de tese e do porquê e para que eu estava ali. Como bem dizia a senhora que me recebeu, tudo para mim era uma investigação científica, inclusive uma festa de amigos que fui com o filho dela, na qual foram perceptíveis os papéis de gênero e a cultura feminista em cada fala e atitude dos jovens. Mais adiante, falo mais dessas cenas e enredos.

Para as escolas, foram entregues planos, contendo o cronograma de visitas, o guia de observações e o roteiro de entrevista semiestruturada, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido que foram assinados pela gestão e pelas professoras participantes. Todos esses documentos constam em apêndice.

São muitas as lembranças e os registros que preenchem a minha memória e que foram digitados em mais de 200 páginas, integrando o diário de campo da pesquisa. Assim, selecionamos algumas cenas e enredos enveredados pelas crianças e pelos adultos para que possamos analisar o trajeto percorrido e as suas contribuições para o objeto de tese aqui emanado. Para as próximas etapas, parto do princípio de escuta atenta e observação aguçada enquanto primordiais para perceber as explorações infantis em suas particularidades. De acordo com Edwards (2016, p. 156) “[...] escutar significa estar plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado e usar isso como base para a tomada de decisões compartilhada com crianças e pais”.

Escutar e dar significado às experiências infantis não é tarefa fácil, uma vez que é “[...] a capacidade de escuta e expectativa recíproca que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas” (RINALDI, 2016, p. 235). Para Rinaldi (2016), as crianças são as maiores ouvintes do mundo, sendo pesquisadoras que nos inspiram, pois nascem pesquisando e questionando o sentido da vida, o sentido do eu e dos outros, desenvolvendo-se nas relações e nos convidando a também observar com intensidade e perceber os detalhes do nosso cotidiano em sua magnitude. É através dessa visão de criança e infância e colocando-me na posição de uma adulta sensível às explorações infantis que as narrações seguintes se concentram, apresentando detalhes das potentes explorações infantis e a sua relação com o que vivem no cotidiano. Inspirando-se em Flávia Pires (2015), atrevo-me a ser adulta e a pesquisar crianças, explorando as múltiplas possibilidades metodológicas e centrando-me, principalmente, na observação participante.

Nessa perspectiva, partimos da criança que possui o direito de viver sua infância integralmente, enxergando-a enquanto sujeito de direitos que vira as coisas pelo avesso e as libera de serem úteis. Essa ideia implica no saber fazer e nas práticas didático-pedagógicas curriculares que integram os eixos de interações e brincadeiras, práticas essas que necessitam de uma escuta aguçada, de uma observação sensível e de um olhar para a criança em sua inteireza. Como nos disse Sonia Kramer (2006), é necessário olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança sem se deixar infantilizar, revivendo o baú da infância e resgatando o brincar. Somente assim, seremos capazes de entender o mundo infantil e de planejar com e para as

crianças, garantindo seus direitos e promovendo experiências de desenvolvimento e aprendizagem.

5.1.1 Entre cenas, queixas, enredos e representações sociais: e eu sou doido para sair nos jornais como molestador? As brasileiras são as melhores, manda foto do seu corpo

Inspirando-se em Seffner (2011), que leva a refletir sobre a prática escolar diária por meio de cenas ao retratar o quão complexo torna-se tratar de aspectos relacionados ao gênero em um meio social conservador, relato aqui algumas cenas e enredos vivenciados que ilustram papéis de gênero bem como políticas de igualdade de gênero realizadas pela Argentina que têm surtido efeito nas relações sociais em seus pormenores.

No primeiro fim de semana em que eu estava na Argentina, fui convidada pelo filho da minha anfitriã para ir a uma casa de campo com seus amigos, onde passariam o sábado e o domingo tomando fernet³³ e fazendo um assado (bebida e comida típicas da Argentina, respectivamente). Na ocasião, eu ainda estava me acostumando com a cultura argentina e com o espanhol, o qual permanecia desafiador para mim, uma vez que todos ao meu redor falavam muito rápido e com um dialeto próprio, o que dificultava uma compreensão efetiva do que diziam. Com um pouco de medo, resolvi aceitar o convite para socializar e conhecer a cultura. Eu não havia entendido quando me disseram que a casa ficava a 350 km e descobri tamanha distância somente ao longo caminho, que foi compartilhado por 8 pessoas, sendo 4 homens e 4 mulheres.

Eu, brasileira, do interior, vinda de uma cultura extremamente machista, que objetifica o corpo feminino, quando soube da quantidade de moças e rapazes que eu não conhecia, fiquei com receio do que poderia acontecer. A viagem duradoura e as conversas deles/as no carro, as quais eu não compreendia, apavoravam-me. A casa era antiga, toda branca, pouco iluminada, com uma lareira na sala, uma mesa de madeira e uma varanda com uma churrasqueira. Tudo estava muito empoeirado. Não tinha vizinhos ou pessoas ao redor. No quintal, havia árvores gigantescas e, a menos de 400 metros, um pequeno rio.

Os/as meus/minhas companheiros/as de viagem começaram a beber fernet e cerveja, a comer assado, a dançar e a fumar – fumavam tanto que parecia haver uma neblina branca no céu. Eles/as riam e conversavam, vez ou outra tentavam puxar assunto comigo, mas desistiam, pois tinham que falar devagar e quase não entendiam quando eu respondia. O único que me entendia era um rapaz que já esteve no Brasil. Com medo, eu quase não bebi álcool, apenas

³³ Bebida mais popular da Argentina. Parece um xarope alcoólico que se bebe com Coca-Cola.

provei o fernet e me mantive sã, em um frio que me fazia tremer e sem entender quase nada do que falavam. O que aconteceu? Todos/as ficaram bêbados e, o que os/as fez falar cada vez mais rápido, e brigaram por causa das camas e sobre onde cada um/uma dormiria. Mas logo em seguida, eles/as estavam sorrindo, enquanto eu, com os meus olhos arregalados, mantinha-me calada vendo as horas que não passavam.

Decidi, então, colocar músicas brasileiras no som para quem sabe, assim, poder me comunicar com dança e arte. E deu certo! Começamos a dançar juntos. Ensinei todos/as a dançarem forró e samba e eles/as me ensinaram a dançar folclore e tango. Com a dança e o contato próximo, eu me surpreendi com o que aconteceu: os homens não tentaram agarrar as mulheres, ninguém se beijou em nenhum os passos de dança, e todo mundo, onde quer que fosse pegar, pedia permissão. Sim, os rapazes da viagem estavam bêbados e, mesmo assim, não tratavam as mulheres como corpos objetificados. Eles realmente estavam ali apenas para se divertirem e o sexo não era uma opção previsível ou uma prioridade. Naquele momento, tranquilizei meu coração e percebi que se tratava de uma outra cultura na qual, nesse momento, o meu corpo não era um alvo.

No outro dia, enquanto tomávamos café, tentei conversar e falei sobre a minha percepção, o que fez os rapazes rirem. Um deles comentou: “tranquila Gise, não quero que meu rosto [esteja] estampado amanhã no jornal como molestador”. O outro, mais enfático e com uma voz alta e grossa, respondeu: “você é machista, garota”. Nós rimos e iniciou-se uma discussão sobre as políticas de igualdade de gênero no Brasil e na Argentina, passando pela quantidade de estupros diários e pela cultura do estupro implantada no seio social. A conversa foi proveitosa e deu início à minha investigação, quando percebi que somente com essas vivências é que seria possível adentrar no mundo do outro e conceber questões políticas, sociais, culturais, econômicas etc.

Como nos alertou Juan (2021), na Argentina, as políticas de gênero são fortemente discutidas e que, embora tenha existido e ainda existam muitas resistências, também é possível perceber avanços substanciais. Em entrevista, a pesquisadora Monica Pais (2021) também nos falou sobre as potencialidades e os desafios da categoria de gênero em seu país, destacando a necessidade de triangular os dados e de registrar avanços e retrocessos nas discussões sobre gênero e políticas de gênero em conjunto.

Gostaria de destacar também uma outra cena, oposta à anterior, na qual se objetificou o corpo das mulheres brasileiras considerando-as como as mais quentes e “fáceis” do mundo. Em uma tarde de domingo, um colega de um dos rapazes que estava na casa me mandou uma mensagem dizendo que pegou meu contato e que gostaria de conhecer uma brasileira. Naquela

hora, eu não entendi muito bem o que ele queria e respondi as mensagens para saber até onde ele iria com a conversa. Em menos de cinco minutos, o rapaz escreveu: “jogo com brasileiros e sempre quis saber como é uma brasileira, imagino como será o beijo quente de uma brasileira, e não apenas isso. Por favor, me manda uma foto do teu corpo, as brasileiras são as melhores”. Ao falar sobre essa história em um grupo de *WhatsApp* de amigos do Brasil, um colega respondeu: “menina, tu poderias ganhar dinheiro aí, aproveita que ninguém te conhece”.

Essas falas representam uma visão machista e androcêntrica de uma sociedade que enxerga o corpo da mulher brasileira como uma propriedade e um objeto, principalmente quando se trata de mulheres negras. A visão europeia e colonial nos assombra na América Latina, na América do Sul e no mundo.

Marlise Matos (2010, p. 68) apresenta conceituações sobre as ondas do feminismo em uma perspectiva global e propõe a experiência de uma nova “onda” de movimentos feministas que levem a sério a existência radical (ainda recente) de circuitos de difusão feminista operados a partir das mais distintas correntes horizontais de feminismos (acadêmico, negro, lésbico, masculino etc.).

Também tive a oportunidade de ir em uma marcha feminista no dia 8 de março de 2022 e o grito coletivo das mulheres, as cores, as bandeiras, os muitos carros e a marcha, os quais lotavam as ruas, encantaram-me. Vale ressaltar que partimos da epistemologia feminista para pensar no presente objeto de tese e que o acompanhamento dos feminismos ao longo da história e dos estudos me leva a pensar nas relações de gênero sob várias perspectivas, dessa vez, focando nas crianças e em suas relações com os adultos.

O movimento feminista constitui-se como social, filosófico e político e busca igualdade entre os sexos e o empoderamento feminino, além da libertação de padrões opressores baseados em normas de gênero. De acordo com Marlise Matos (2010), os escritos feministas europeus contribuíram para a reflexão da luta feminista na América Latina como um todo. As autoras afirmam que “[...] a história do feminismo pode ser dividida em três “ondas”: a primeira teria ocorrido no século XIX e início do século XX, a segunda, nas décadas de 1960 e 1970; e a terceira, na década de 1990 até a atualidade” (MATOS, 2010, não paginado).

As três ondas são relatadas por Marlise Matos (2010), que acrescenta a possibilidade de uma nova onda, a qual, dessa vez, deve direcionar os esforços a construir um novo paradigma, tomando como base o feminismo norte-americano. A partir de análises dos movimentos feministas no sentido global ao longo dos anos, a autora propõe uma quarta onda do feminismo que venha articulada aos desafios do capitalismo com uma proposta de democratização de

gênero e com a luta por direitos humanos em sua diversidade, no que concerne a correntes horizontais do feminismo, como o feminismo negro, acadêmico, lésbico etc.

Sob essa perspectiva, lembrando das muitas teorias lidas e dos momentos de discussões nos grupos de pesquisas e ativismos feministas em que estive, meus olhos brilhavam ao visualizar uma marcha feminista em outro país, dessa vez na Argentina, onde têm tido investimentos em políticas de gênero e feministas com maior intensidade nos últimos anos.

Em conversas, tentando convencer alguém a ir comigo, os/as equatorianos/as se negaram, pois teriam medo das repressões e das feministas loucas que falavam mal de Jesus. A minha anfitriã também questionou como que uma menina “tão bonita e inteligente” poderia ir para um movimento como esses que via na TV, de manifestações profanas e desrespeitosas, as quais não cabia uma mulher de bem.

Essas cenas e experiências nos mostram muito como as percepções sociais, a exemplo da ideia do feminismo como vandalismo e das feministas como loucas, são propagadas não só no Brasil e na Argentina como em toda a América do Sul e em todo o mundo. Essas conceituações, na maioria das vezes advindas de fanáticos religiosos ou de grupos que tentam deslegitimar a luta feminista, são baseadas em pequenos fatos, muitas vezes distorcidos pela mídia, que caracterizam feministas como “loucas que querem destruir as ‘famílias tradicionais’”.

Mariana Marcondes (2019), em sua tese de doutorado, apresenta a transversalidade de gênero em políticas de cuidado, partindo de uma análise comparada entre Brasil, Argentina e Uruguai durante o giro à esquerda. Na tese, a autora destaca, por meio de dados minuciosamente coletados em perspectivas social, histórica, econômica, cultural, entre outras, que os países da América Latina, durante os governos de esquerda, tiveram maiores implementações de políticas de gênero em comparação aos governos de direita. Marcondes (2019) parte da epistemologia feminista e de um arcabouço teórico, analítico e de fôlego para desmistificar questões do cotidiano, provando que o movimento feminista, ao longo dos anos, contribuiu sobremaneira para os direitos das mulheres de todos os países que foram signatários de convenções internacionais.

Diante da grandeza e da importância dos movimentos feministas – nas esferas jurídica, estatal, governamental, cultural, social, educacional, entre outras – além de uma história de conquistas de mulheres e dos feminismos plurais, não entendo como o discurso “da feminista louca e contra a família” ainda pode ser tão forte no contexto das sociedades de diferentes países. Sabemos que a religiosidade e os padrões sociais de comportamentos estão engendrados na vida cotidiana, entretanto é necessário questionar as estruturas e, assim como enfatiza Joan

Scott (1998), incomodar, afinal estamos aqui para isso. Esta tese, por sua vez, trata-se de uma iniciativa de burilamento mental, desmistificando tabus que cercam a educação, disputando e questionando as primazias de gênero e promovendo discussões inclusivas tratadas com rigor teórico e com linguagem atraente.

5.1.2 Escolas na Argentina: Lei de Educação Sexual Integral – território de disputas

Ao visitar escolas no interior da Argentina, constatou-se a presença forte da religião católica. Na escola pública, logo na entrada, encontra-se a imagem de Maria, a mãe de Jesus; nas lousas das salas, também é possível ver imagens de santos e, nas falas dos/as funcionários/as e professoras, era comum ouvir frases religiosas, como “nossa senhora te abençoe e te guarde”. A escola particular, por sua vez, tratando-se de uma escola de freiras, abarca, em seu regimento e currículo, atividades religiosas vinculadas à igreja católica, como catequese e momentos de oração na semana. Os/as familiares que matriculam as crianças nessa instituição estão cientes da formação dos/as alunos/as baseada no cristianismo. A escola é ampla e, na parte de cima, possui uma capela, onde todos os alunos, em seus devidos horários, vão para fazer orações.

Figura 13 – Capela da escola particular localizada na cidade de 25 de Mayo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 14 – Lousa da escola pública localizada em Caucete



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Com relação à forte presença da igreja católica nas escolas, vale ressaltar que se trata de escolas do interior, mas que demonstram a presença forte da religião na vida social, cultural e educacional das crianças. Essa questão é colocada por Juan (2021) e por Monica Pais (2021) durante as entrevistas, os quais tratam essa presença da religião católica enquanto um desafio para trabalhar com a diversidade nos colégios, especialmente quando o assunto é gênero e educação sexual.

Claro, como nosso país tem uma forte presença, em algumas províncias, da igreja católica, e agora cada vez mais movimentos evangélicos, em algumas províncias que são muito conservadoras, o ESI é muito difícil de fornecer. Províncias como Salta têm a Lei de Educação onde há religião, justamente para se opor a todo o progresso do ESI. E você tem que olhar para isso se você for fazer um estudo porque não é uniforme. (sic)

Monica (2021) alerta que isso pode ocorrer em escolas públicas e particulares de muitas províncias, mas que não se trata de um movimento uniforme, sendo, de suma importância, pensar nesse movimento como não linear e perceber que há frentes diferenciadas no âmbito da educação.

A escola pública visitada encontra-se no interior de Caucete, cidade pequena localizada em San Juan na Argentina. De acordo com a gestora e com a documentação da instituição, a escola já possui mais de 100 anos no local, formando muitas pessoas ao decorrer de sua trajetória. Ao chegar na escola junto da minha anfitriã, que trabalhou por mais de 20 anos nesse local e, por isso, possui uma história profícua no âmbito da instituição, fomos muito bem

recebidas. Com certeza, a gentil senhora que me hospedou tocou muitas vidas e também foi tocada por elas. Foi uma visita longa considerando que, a cada passo que ela dava, tinha muita gente para cumprimentar; a senhora com estatura baixa, cabelos curtos e de franja estava conversando com as gestoras quando, enquanto riam, avistou o vigia da escola e foi até ele. Fiquei de longe observando e, quando olhei em seus olhos, eles estavam aguados e o seu rosto branco, envermelhado; era visível a emoção que a minha anfitriã estava sentindo. Com o planejamento da pesquisa feito, no retorno para casa, enquanto ela dirigia, me contava histórias da época em que era professora daquela escola. Ela ria e se emocionava, mas, em um certo momento, passou a mão no rosto e disse-me com firmeza: “eu estudei para ser maestra³⁴ e gostava do que fazia, mas chegou um momento que não aguentei mais e decidi que não queria morrer como maestra e fui fazer psicologia. Com muito esforço, me formei e, ao finalizar esse curso, percebi que não poderia viver apenas dele aqui na Argentina e, assim, fiquei na educação até a aposentadoria; hoje me dedico à profissão de psicóloga”

A fala da simpática senhora pode nos levar a muitas interpretações, mas não há dúvida de que a profissão docente no Brasil e na Argentina enfrenta muitas polaridades e assimetrias e é vista ainda de formas análogas, vinculadas a uma visão engendrada na qual “[...] a sociedade considera a opção pela profissão como um ato de fraqueza [...]” (COSTA, 1995, p. 173), uma vez que a profissão docente é retratada, na maioria das vezes, como uma profissão desvalorizada social e economicamente.

De acordo com Monica Pais (2021),

Na Argentina, o professor é muito desqualificado ao nível do imaginário social. Minha hipótese é de que era necessário fazê-lo assim porque se íamos confiar os filhos a uma mulher que não sabíamos quem ela era e que duvidava de sua moral, tínhamos que dizer que sua tarefa era de muito pouco valor, porque, se além de confiarmos nela e dissermos que o que ela fez foi muito importante, teríamos dado a ela um status que os grupos poderosos não teriam apoiado. Era preciso desmerecer o lugar da mulher em uma operação simbólica que deu certo até hoje, para dizer que esse trabalho tem pouco valor. E hoje o que estão fazendo de mãos dadas com a lógica feminista é dizer que a mulher titulada é a mesma que a mulher sem título e que, então, isso não importa e que continua sendo uma tarefa de pouco valor. Quando sabemos que não, você passou quatro anos estudando e que não faz a mesma coisa que sua tia ou avó fazem em casa. (sic)

³⁴ Na Argentina, a formação docente é dividida em maestra – habilitação para atuar na educação inicial e formação nos institutos específicos – e em professores/as – formados/as para atuar em nível superior nas universidades, entretanto, de acordo com Monica Pais (2021), durante a entrevista concedida: “por enquanto são muito poucas as universidades que oferecem a carreira de Docente na Educação Inicial (PEI). Em geral, em todas as províncias, [esses/as profissionais] são formados/as através dos Institutos de Formação de Professores. É o Ensino Superior ou Terciário, não a Universidade. Poucas universidades têm professores/as no nível universitário. A maioria são os institutos e é aí que exerce influência, principalmente o Instituto Nacional de Formação de Professores que está ligado aos institutos, não às universidades]”.

Simultaneamente e relacionando-se com a fala de Monica Pais (2021), Marisa Costa (1995) destaca que a desvalorização da profissão de docência é uma questão histórica na América Latina e a forma como as mulheres ingressaram nesse trabalho docente pode ter contribuído para a precarização da profissão. As mulheres eram vistas apenas como mães, donas de casa (como é possível perceber nos escritos dos filósofos citados anteriormente e na história das mulheres na filosofia, tanto no Brasil e como no mundo) e, portanto, seriam elas as mais indicadas para cuidar das crianças, sem necessitar de formação para tal função. Atualmente, a participação feminina na profissão docente, principalmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, é maioria. Esse contexto também foi observado na Argentina: em todas as escolas e salas visitadas de Educação Inicial do país, a presença feminina é a maioria e não se encontrou nenhum homem nessa função.

Monica Pais (2021) comentou sobre esse ponto na entrevista. Veja:

Acredito que o Jardim de Infância tem um grande mandato histórico e que supera o jardim argentino. Desde que Pestalozzi começou a imaginar como ajudar as mães a educar seus filhos. Desde como Gertrude educa seus filhos, de Pestalozzi, até as canções das mães de Froebel e as canções maternas de Comênio, há uma preocupação. Eu trabalho sobre esse tópico em um artigo meu que você pode pesquisar. Há uma profunda preocupação com a forma como as mães, mulheres que não eram confiáveis. A sociedade, na organização primária, constrói uma ideologia em torno do fato de que as mulheres vão ser as que vão garantir a construção de uma ideologia ordenada a partir de seus lares, que será diferente para cada comunidade, mas que será ensinada lá, em casa. E a escola vai vir ensinar já com essa base alcançada. À medida que as guerras e os órfãos avançavam, de Comênio a Pestalozzi, Froebel e todos os outros alertavam para o perigo de que as mães educassem sem o Estado ou sem aqueles que organizavam os estados nacionais, controlando o que essas mulheres ensinavam, sobretudo também em termos de religião. Pensemos numa Europa onde a Igreja dominava mas também havia a caça às bruxas e a outros saberes mais antigos. Então, me parece que, de lá para o presente, há uma desconfiança mútua primária da horta ou daqueles que lidam com ela no que as mães fazem. (sic)

Ao questionar os/as gestores/as das duas escolas, estes/as informaram que não há homens atuando na Educação Inicial, mas que o coordenador da escola particular é homem. Essas relações de gênero nos indica a presença maciça de mulheres como “ideais” para cuidar e educar as crianças, concepção está presente na filosofia e na história da pedagogia da infância, como, por exemplo, em Maria Montessori (1870-1952), que estabelece que o trabalho do/a pedagogo/a, chamado/a de mestre/a, é também guiar. Para a autora, a mestra guia, que ensina as crianças a manusearem os materiais, a realizarem trabalhos, a não desperdiçarem, “[...] verdadeiro guia no caminho da vida, não instiga nem estanca; satisfaz-se com sua tarefa ao indicar a esse valioso peregrino, que é a criança, o caminho certo e seguro (RÖHRS, 2010, p. 88).

É imprescindível esclarecer que este trabalho não possui a pretensão de analisar a categoria de gênero sob a perspectiva da presença masculina na educação de crianças, embora esse fator apareça latente em todas as escolas visitadas na Argentina e no Brasil.

No que se refere, especificamente, à figura da igreja católica, é comum que ela esteja presente na educação de crianças argentinas, pelo menos especificamente na localidade onde estive, constando até mesmo no regulamento das instituições. O que se percebeu é que a escola particular, por ser de freiras, trabalha as questões ligadas à religião com mais segurança, enquanto a escola pública, apesar de ter a imagem de uma santa na entrada, nas salas, na cozinha e em demais espaços, tende a tentar se adequar às legislações referentes à diversidade religiosa e, sobretudo, à Lei de Educação Sexual Integral – ESI.

Sobre a ESI, Mônica Pais (2021) destacou:

É preciso ler que a Lei de Educação Sexual Integral é aprovada com ressalvas; que há províncias que colocam a religião em sua lei educacional para se opor a ela; que existe uma Lei Nacional de Interrupção Voluntária da Gravidez, mas todos os dias temos um juiz que diz que é inconstitucional e a impede nas províncias; que havia muitas manifestações contra essa lei nas ruas. Portanto, tudo isso explica a complexidade de colocar o ESI em funcionamento. Essas são as expressões populares do público, mas isso implica em muitas discussões internas. (PAIS, 2021)

Com essa fala, Mônica Pais (2021) alerta quanto às ressalvas e às resistências à ampla implementação da Lei nº 26.150, de 2006, referente Educação Sexual Integral na Argentina, que estabelece que todos os alunos têm o direito de receber educação sexual integral em estabelecimentos públicos de ensino, gerida por jurisdições estaduais e privadas do nacional, do provincial, da Cidade Autônoma de Buenos Aires e do município. Alguns artigos foram selecionados:

ARTIGO 1 – Todos os alunos têm direito a receber educação sexual integral em estabelecimentos de ensino públicos, estatais e privados da jurisdição nacional, provincial, da Cidade Autônoma de Buenos Aires e dos municípios. Para os fins desta lei, entende-se por educação sexual integral aquela que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos. (ARGENTINA, 2006, não paginado)

ARTIGO 3º - Dos objetivos do Programa Nacional de Educação Sexual
Abrangentes são:

- a) Incorporar a educação sexual integral nas propostas educativas visa a formação harmoniosa, equilibrada e permanente das pessoas;
- b) Assegurar a transmissão de informações pertinentes, precisas, confiáveis e atualizado sobre os diferentes aspectos envolvidos na educação sexual integrante;
- c) Promover atitudes responsáveis perante a sexualidade;
- d) Prevenir problemas relacionados com a saúde geral e a saúde sexual e reprodutivo em particular;

e) Buscar igualdad de tratamiento e oportunidades para hombres e mujeres³⁵. (ARGENTINA, 2006; tradução nossa)

Destarte, percebe-se que a lei visa garantir a Educação Sexual Integral das crianças, considerando os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos, com objetivo, entre outros, de promover propostas educativas confiáveis, responsáveis, preocupadas com a saúde e com a igualdade sexual. Além disso, a lei apresenta a necessidade de considerar os objetivos por idade e de contemplar os lineamentos curriculares para a Educação Sexual Integral de 2010, que partem de uma perspectiva de direitos humanos e orientam propósitos formativos de acordo com o nível educativo. Trata-se de um documento lançado após a ESI que convoca todos/as os/as educadores/as a adequarem-se às políticas públicas vinculadas à Educação Sexual Integral. Esse documento foi lançado em 2010 e assinado pelo ministro Alberto Sileoni e visa dar cumprimento ao artigo 8º da Lei 26.150.

Atendendo a estes objetivos e aos estabelecidos no artigo 3º da Lei de Educação Sexual Integral, as presentes orientações respondem aos seguintes objetivos formativos:

- Oferecer oportunidades para ampliar o horizonte cultural a partir do qual cada criança ou adolescente desenvolva plenamente sua subjetividade, reconhecendo seus direitos e responsabilidades e respeitando e reconhecendo os direitos e responsabilidades de outras pessoas.
- Expressar, refletir e valorizar as emoções e sentimentos presentes nas relações humanas em relação à sexualidade, reconhecendo, respeitando e fazendo valer os direitos humanos.
- Estimular a apropriação do enfoque dos direitos humanos como diretriz de convivência e integração social na vida institucional e comunitária, respeitando, ao mesmo tempo, a liberdade de educação, no marco do cumprimento dos preceitos constitucionais.
- Promover o conhecimento do corpo humano, fornecendo informações básicas sobre a dimensão anatômica e fisiológica da sexualidade pertinentes a cada idade e grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado corporal e promoção da saúde em geral e da saúde sexual e reprodutiva em particular, de acordo com a faixa etária dos alunos.
- Promover a educação em valores e atitudes relacionadas com a solidariedade, o amor, o respeito pela própria privacidade e alheia, o respeito pela vida e integridade das pessoas e o desenvolvimento de atitudes responsáveis perante a sexualidade.

³⁵ No original: ARTICULO 1º – Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (ARGENTINA, 2006, não paginado).

ARTICULO 3º – Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (ARGENTINA, 2006, não paginado)

- Apresentar oportunidades de conhecimento e respeito de si e do próprio corpo, com suas mudanças e continuidades tanto em sua aparência física quanto em suas necessidades, suas emoções e sentimentos e seus modos de expressão.
- Promover a aprendizagem de competências relacionadas com a prevenção das diversas formas de violação de direitos: abuso infantil, abuso sexual, tráfico de crianças.
- Promover uma aprendizagem baseada no respeito à diversidade e na rejeição de todas as formas de discriminação.
- Desenvolver habilidades para a verbalização de sentimentos, necessidades, emoções, problemas e resolução de conflitos por meio do diálogo. (ARGENTINA, 2010, p. 13-14; tradução nossa)³⁶.

Esses objetivos formativos são acompanhados de conteúdos em distintas áreas. Na Educação Inicial, possui o propósito de. a) Conhecimento e exploração do contexto; b) Desenvolvimento de competências e habilidades psicossociais; c) Conhecimento e cuidado do corpo; d) Desenvolvimento de comportamentos de autoproteção³⁷.

Cada uma dessas letras possui delineamentos e apontamentos de conteúdos e objetivos que podem ser trabalhados com as crianças seguindo a ESI e os lineamentos curriculares, bem como cumpre a Lei de Educação Nacional nº 26.206, de 2006, e a Lei de Proteção dos Direitos dos Meninos, Meninas e Adolescentes nº 26.061 de 2005.

³⁶ No original: En vista de estos objetivos y los que se establecen en el artículo 3° de la Ley de Educación Sexual Integral, los presentes lineamientos responden a los siguientes propósitos formativos:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
 - Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
 - Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
 - Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
 - Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
 - Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
 - Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
 - Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
 - Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
 - Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.
- (ARGENTINA, 2010, p. 13-14).

³⁷ No original: a) Conocimiento y exploración del contexto; b) Desarrollo de competencias y habilidades psicossociales; c) Conocimiento y cuidados del cuerpo; d) Desarrollo de comportamientos de autoprotección.

É impressionante a redação da lei e de todos os documentos que presentes no país a fim de orientar a aplicabilidade dessa legislação. A ESI reflete aquilo que sonhamos/insistimos/estudamos em gênero na educação. Ao ler e estudar os artigos e as orientações do lineamento curricular nacional, reporteime a muitos nomes expoentes em gênero, como Joan Scott (1998, 2005), Guacira Louro (2006, 2010), Judith Butler (2014), Cecilia Sardemberg (2010), Márcia Tiburi (2010), Márcia Buss Simão (2020), entre tantas outras mulheres que são referências e inspirações.

Contudo, de acordo com Patrícia Sarlé (2020), na educação de crianças da Argentina, existe uma tradição e uma vanguarda. Essa fala é destacada também nas entrevistas com os/as pesquisadores/as.

A lei de identidade de gênero, essa lei é uma. A Lei de Educação Integral, essa é outra. Lei 26.061, que é a Lei de Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente. E a Lei Nacional de Educação, como quadro geral do que essa reforma implicou, digo porque tivemos uma lei chamada Lei Federal de Educação, que foi sancionada em 1994 e a Lei Nacional de Educação é a que vem substituir em 2006. (sic) (JUAN, 2021)

E como isso se traduz, por exemplo, na sala de aula, em uma prática habitual, por exemplo: um aluno que consegue ler como homem, e diz "olha, meu nome é Marcos Gonzales, mas quero que você me chame de Laura ", e o porquê. E nem é preciso perguntar por quê. Então, o que nós temos, legalmente, não há mudança de DNI, porque a pessoa ainda não quer ou está em processo, mas já declarou. E ele quer que a escola o nomeie, ou nomeie assim. Então nos resguardamos na Lei de Identidade de Gênero, no que diz respeito à autopercepção de cada sujeito, independentemente do nível educacional, que esteja protegido. (sic) (JUAN, 2021).

Na entrevista, Juan destacou as leis que não podemos deixar de citar com relação à educação de crianças na Argentina e complementou falando das leis que resguardam estudantes e profissionais. O mesmo citou a Lei de Identidade de Gênero de número 26.743 de 2014, sancionada durante a presidência de Cristina Fenández de Kirchner,

Artigo 1.- Direito à identidade de gênero. Toda pessoa tem direito:

- a) Ao reconhecimento da sua identidade de gênero;
- b) Ao livre desenvolvimento da sua pessoa segundo a sua identidade de gênero;
- c) Ser tratado em conformidade com a sua identidade de gênero e, nomeadamente, ser assim identificado nos instrumentos que comprovem a sua identidade no que diz respeito ao(s) nome(s) próprio(s), imagem e sexo com que aí se inscreve.

Artigo 2.- Definição. A identidade de gênero é entendida como a experiência interna e individual do gênero tal como cada pessoa o sente, podendo ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo a experiência pessoal do corpo. Isso pode envolver a modificação da aparência ou função corporal por meios farmacológicos, cirúrgicos ou outros, desde que livremente escolhidos. Também inclui outras

expressões de gênero, como roupas, fala e maneiras³⁸. (ARGENTINA, 2014, p. 7-8; tradução nossa)

A Lei de Identidade de Gênero (2014) garante o direito de as pessoas serem tratadas conforme a sua identidade, respeitando seus nomes, idades, imagem, sexo e o que mais registrar, assim Monica (2021), destaca:

Quando a ESI nasceu e nasceu da necessidade de nos perguntarmos sobre o que estávamos ensinando, surgiu uma primeira pergunta que desafiou todos nós que trabalhávamos perto da horta. Para mim, foi como um divisor de águas, posso dizer, um momento crucial ao me deparar com a leitura de Paulo Preciado “Quem defende a criança cuida”. Me fez perceber todas as vezes que eu, pelo simples fato de nomeá-los com o nome que a casa lhes dera, já estava marcando sua condição de gênero. Eu sempre trabalhei com crianças muito pequenas, desde um ano, então me fez perceber que, sem saber, eu tinha marcado um gênero nomeando todos os dias, me vestindo de menino, de menina. Como um adulto, ao intervir com meninos e meninas, ordena um gênero. Isso para mim foi como um estalo profundo na cabeça que me fez começar a procurar outras coisas. (sic)

Monica (2021) destaca a grandeza das leis que garantem o ensino gênero na educação de crianças da Argentina, mas destaca também o ordenamento de gênero que temos desde a infância e enfatiza que “[...] a verdade é que, na Argentina, todo o tema das lógicas do cuidado ficou muito na moda, como os chamamos nos estudos sociológicos na América Latina e no mundo, que não valorizam o trabalho do educador infantil com as primeiras idades”. A entrevistada nos faz pensar nas relações de gênero e como o mundo desvaloriza o trabalho com as infâncias, sobretudo por se tratar de um trabalho, em sua maioria, com mulheres à frente.

As leis garantem, mas, na prática, existem muitos atravessamentos, muitas resistências e muitos questionamentos. Concomitantemente, é consenso que a Argentina tem sido pioneira com relação às políticas de gênero na educação, afinal a ESI e a Lei de Identidade de Gênero são referências na América do Sul. Enquanto outros países ainda estão iniciando a discussão

³⁸ No original: Artículo 1º.- Derecho a la identidad de género. Toda persona tiene derecho:

a) Al reconocimiento de su identidad de género;
b) Al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género;
c) A ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada.

Artículo 2º.- Definición. Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (ARGENTINA, 2014, p. 7-8)

sobre na educação infantil, a Argentina está na fase seguinte, promovendo políticas para a implementação da legislação já existente. É claro que, como bem disse Juan (2021) e Monica (2021), não é unânime a aceitação social desse tipo de tema e ainda há resistência por parte da igreja. Ainda assim, a garantia de que todos possam conhecer e acessar os seus direitos desde a mais tenra idade existe.

Diante da vastidão de leis e conceituações referentes a gênero na educação de crianças na Argentina, foi organizado um quadro para exemplificar essas políticas ao longo dos anos e deixar ainda mais clara a importância desses documentos, podendo servir de guia para futuros pesquisadores na área.

Vale ressaltar que na Argentina existem leis que possibilitam as províncias e a cidade autônoma de Buenos Aires construir seus próprios documentos o que ocasiona em uma imensidão de possibilidades de documentos e interpretações, alguns desses achados estão alocados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Alguns documentos que nos guiam: gênero na educação da Argentina

Algumas políticas de gênero e educação na Argentina
Lei de Proteção Integral dos direitos das meninas, meninos e adolescentes. nº 26.061 de 28 de setembro de 2005.
Lei de Educação Nacional – Nº 26.206/2006
Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) N. 26.150 de 2006
Congresso latino americano de educação – Metas para a Educação Inicial 2010- 2020.
Lineamentos Curriculares para a Educação Integral. Lei Nº 26.150 de 2010
Lei 26.877 – Identidade de gênero – Autopercepção de cada sujeito/a.
Lei de Educação Nacional Obrigatoriedade para as salas de 4 e compromisso com a expansão das salas de 3 anos. Lei Nº 27.045.
Série de cadernos da ESI Educação sexual Integral na Educação Inicial- Série de conteúdo para as aulas de 2009 a 2022.
Mapa da Educação Inicial na Argentina – pontos de partida para uma agenda de equidade na primeira infância – 2021
Falar de diversidade sexual e direitos humanos – um guia informativo para a prática de 2018
Lei 2.110/00 o ministro da educação e inovação elabora lineamentos curriculares para a educação sexual integral (nacional e específicos de cada província)
Decênios curriculares para a Educação Inicial – 2 documentos baseados na Lei dos lineamentos

Crianças de 45 dias a 2 anos – 2016 – Buenos Aires
Crianças de 4 e 5 anos – 2019 – Buenos Aires
Lineamentos para a formação docente em Educação Sexual Integral
Coleção de livros- anti princesas e anti heróis de 2015- resgata heroínas esquecidas e propõe novas masculinidades
Disponível em < http://www.antiprincesas.com.br/#a-colecao >.
Lei nº 27.610 - Acesso à Interrupção Voluntária da Gravidez (IVE)- 2020

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022)

No quadro acima, é possível perceber as muitas iniciativas do país no que se refere à implementação do assunto “gênero” na educação da infância, as quais se dividem em leis, documentos orientadores e guias que possibilitam interpretações férteis para o país e para o mundo. Com relação a essas iniciativas Monica Pais (2021), pontua:

Acho que o caminho começou. Tudo o que está lá existem os materiais. O programa nacional tem quase vinte anos. Ou seja, o andar já começou a andar. Em grandes cidades, como a Cidade de Buenos Aires, tudo isso é muito mais comum entre os professores. Isso não significa que isso aconteça na escola católica particular do outro quarteirão do jardim público. No mesmo bairro, uma coisa acontece com as crianças que vão para uma escola e outra acontece com as que vão para a outra. Mas tudo isso já está em andamento. As sessões de formação ESI são implementadas obrigatoriamente por calendário. Isso ajuda também. Existe um outro programa chamado "Educando em Igualdade" que implica que deve haver um dia por ano de formação de professores sobre o assunto. Ou seja, há muitos mecanismos para que tudo isso seja cumprido, para iniciar. O ponto específico são as dificuldades no simbólico que qualquer mudança ideológica tem, qualquer mudança de valores, qualquer proposta que tente se apresentar interrompendo a hegemonia, certo? Quando o programa nacional ESI nasceu, era possível; Hoje, em todo caso, há setores da militância dissidente que não concordam com esse programa. (sic)

A pesquisadora aponta que o caminho é produtivo e que esse avanço ocorre em diferentes tempos de acordo com a localidade, a exemplo de Buenos Aires, que tem se destacado na implementação de políticas de gênero desde a infância. Pais (2021), apesar de nos convidar a refletir sobre os enfrentamentos da implementação desse tema, considera que estamos burilando as hegemonias dominantes e não deixa de enfatizar o progresso e a importância dos documentos e das ações desenvolvidas na educação do país.

Como Monica Pais (2021) afirmou, na citação acima, existe a necessidade de as escolas trabalharem a ESI em uma semana prevista no calendário escolar. Coincidentemente, ao chegar na escola pública da Argentina, esse projeto estava sendo desenvolvido. Depois de uma conversa, a gestora da unidade me forneceu uma cópia do projeto em questão que consta em anexo.

No projeto de educação sexual integral, apresenta-se a finalidade conforme descrito na ESI de 2006, citando também documentos da província de San Juan, onde a cidade de Caucete fica localizada. O projeto é intitulado como “meu corpo... meu tesouro” e está organizado com os objetivos, as dimensões, os conteúdos e as atividades que ocorreram durante os sete dias da semana.

Tive a oportunidade de acompanhar três dias de aplicação do projeto nas salas de 4 e 5 anos, as quais as docentes juntaram para efetivar as atividades em conjunto. No primeiro dia, conversaram com as famílias na entrada e na saída da escola falando da implementação do projeto e era comum o estranhamento. Na saída, uma mãe perguntou à professora sobre o que se tratava porque era religiosa. A docente respondeu que seria coisa simples, para os alunos aprenderem a lidar com seu próprio corpo, mas que não precisava se preocupar.

O medo e a insegurança das docentes ao trabalhar com a ESI na escola eram visíveis, pois as famílias poderiam não entender a proposta e ficarem irritadas. A minha presença como pesquisadora de gênero trazia ainda mais preocupação às docentes, que organizavam tudo e pensavam sobre o que iam falar como se estivessem, a todo momento, prestando atenção nas próprias colocações. Uma das professoras, muito gentil, tratou de me dizer que se trata de um campo infértil e que se sente como se estivesse pisando em um campo granado, pois, mesmo diante de tantas leis, falar sobre gênero e educação sexual na infância constitui um grande desafio, sobretudo no interior onde a perspectiva católica está enraizada.

Acompanhando as docentes para pegarmos o coletivo, conversamos sobre essa dificuldade e elas relataram que, apesar de precisarem, não se sentiam preparadas para trabalhar com gênero. Elas destacaram, ainda, que a minha presença fez com que a coordenação estivesse mais preocupada, pedindo, a todo momento, para que elas tivessem cuidado.

Daniela Auad (2019) apresenta algumas polaridades e assimetrias de gênero no cotidiano escolar, afirmando que utiliza os óculos de gênero para enxergar a realidade, mas que essas lentes não são dadas facilmente, pois é necessário entender os conceitos e a história para familiarizar-se com o assunto e adquirir arcabouço e segurança de aplicabilidade na prática educativa. É consenso entre todos/as os/as pesquisadores/as da Argentina e do Brasil, citados/as aqui, que a formação docente se faz indispensável para a aplicabilidade das políticas de educação em gênero na infância.

Além disso, Arlete Oliveira (2016) apresenta reflexões quanto a sexualidade na Educação Infantil e, através de uma visão histórica, teórica e conceitual, provoca um descentramento da ideia da criança como doce, pura e assexuada. Sob esta mesma direção, Denise Silva e Bruna Bertuol (2014) abordam a necessidade de olharmos as crianças para além

do olhar adultocêntrico que nos remete a sexualidade vinculada somente ao prazer. Nesses termos, vamos analisar as imagens a seguir, as quais foram tiradas ao decorrer do desenvolvimento do projeto de educação sexual na escola pública visitada na Argentina.

Figura 15 – Trabalhando com o corpo na Educação Inicial da Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 16 – Desenho feito por uma criança Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Em um dia observado, as docentes explicaram para as crianças que iriam trabalhar com o corpo e solicitaram que um menino se deitasse no chão para construir o seu molde. Depois, foi construído o molde da menina e pedido que as crianças pintassem os desenhos conforme as características de ser menino e menina. Nesse momento, as docentes explicaram as diversas conceituações e as múltiplas possibilidades de ser e viver como meninos e meninas na escola. Ainda, um vídeo em desenho animado que retratava a geração de uma vida na família e a espera de todos pela criança foi passado. De forma dinâmica e com linguagem adequada, o desenho

mostrava uma mãe grávida e o nascimento do bebê. Logo depois, solicitaram as crianças que desenhasssem suas percepções do vídeo e logo depois suas famílias. Na figura 16 acima, é possível perceber uma mulher grávida com seu marido ao lado e um filho mais velho do lado direito.

Essas relações de gênero trabalhadas pelas docentes encantaram as crianças e, com muito cuidado com a linguagem utilizada e com a constituição das diferentes famílias, as professoras trabalharam com o corpo, com o movimento, com as famílias, com a geração de uma vida e, por conseguinte, com a sexualidade. É possível vincular essas atividades ao cumprimento da ESI no que se refere às múltiplas dimensões trabalhadas com as crianças por meio da categoria de gênero e educação.

No segundo dia, as docentes contaram para a turma que tinham uma surpresa. Rapidamente, as crianças encontraram um embrulho gigante com um laço muito bonito e sentaram-se todos/as no chão para ver do que se tratava. Ao abrirem o embrulho, as crianças encontraram um espelho. Cada criança foi convidada para se olhar no espelho e fazer uma careta, uma cara feliz e outra triste. Cada criança que se movia para ir ao espelho era elogiada pelas docentes, endossavam suas características físicas e elogiavam, fazendo-as se sentirem belas.

Figura 17 – Atividade com espelho na Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A atividade do espelho é bem comum, mas possui muitas potencialidades, sobretudo para se trabalhar com identidade. As crianças participaram entusiasmadas e puderam desenhar

sobre as experiências que tiveram; em seguida, suas obras de artes foram penduradas em um varal na sala.

Déborah Sayão (2003), no que lhe toca, salienta que muito do que sabemos sobre as crianças diz respeito ao que a universidade fala, sendo, de suma importância, conhecer os saberes que as crianças possuem de si próprias, o que somente é possível observando-as atentamente. A autora pontua que, quando nós conseguimos desenvolver essa observação sensível, podemos perceber as relações de gênero no âmbito da infância para além do olhar adulto e repleto de marcadores sociais. Sayão (2003), assim como outras pesquisadoras, afirma que isso só é possível com formação docente. Assim sendo, embora as professoras observadas tenham demonstrado as suas inseguranças, elas pareciam seguras com as crianças e transmitiam um cuidado a elas vinculado à educação, valorizando-as e ouvindo-as. Deborah Sayão (2003) ainda nos chama a atenção para o fato de que gênero não é algo do mundo adulto, mas que se trata de uma categoria presente desde a mais tenra idade, quando se ainda está no ventre, vinculando-se a questões biológicas que merecem um processo de *desengendramento*.

Simultaneamente, ao observar a escola particular de freiras, embora não se tenha um projeto da ESI no momento da visita, foi possível perceber nas atividades essa integração. Também na escola particular, foi trabalhado com o espelho, com o fazer caretas e com os desenhos vinculados à identidade e às diferentes famílias, mas, claro, de forma mais sutil e inicial, sem muito aprofundamento.

É interessante acentuar que, ao chegar na escola particular, onde se atende crianças e adolescentes durante toda a educação inicial, primária e secundária, percebi muitos desenhos colados nas paredes contra o aborto e com frases que se diziam a favor da vida. Ao conversar com o gestor, foi dito que o dia 25 de março é marcado pela igreja católica da província como um dia de luta contra o aborto.

Figuras 18 e 19 – Desenhos contra o aborto expostos em uma escola particular da Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Esses desenhos denotam a resistência da igreja citada quanto à educação em gênero nas escolas. O mais incoerente nessa situação é que existe uma congruência da existência de um dia contra o aborto cunhado pela religião católica ao mesmo tempo em que a Argentina conta com a lei de interrupção voluntária da gravidez. A Lei nº 27.610 – Acesso à Interrupção Voluntária da Gravidez (IVE) –, de 2020, autoriza o aborto até a 14ª semana naturalmente e até a 15ª semana por ocasião de violência sexual. Os direitos são:

A lei confirma que as mulheres e pessoas com outras identidades de gênero que estão prestes a engravidar têm o direito de:

- a) Decidir interromper a gravidez nos termos da lei;
- b) Requerer e apoiar a atenção à interrupção da gravidez nos serviços do sistema de saúde, nos termos da lei;
- c) Requerer e receber cuidados pós-aborto nos serviços do sistema de saúde, sem prejuízo do facto de a decisão de abortar ter sido contrária aos casos legalmente autorizados nos termos da lei;
- d) Prevenir a gravidez indesejada por meio do acesso à informação, educação sexual abrangente e métodos contraceptivos eficazes. (ARGENTINA, 2020; tradução nossa)³⁹.

³⁹ La ley 148 em conformidade que las mujeres y personas con otras identidades de género conformida de gestar tienen derecho a:

- a) Decidir la interrupción del embarazo de conformidad en la ley;
- b) Requerir y 148onfor a la atención de la interrupción del embarazo en los servicios del sistema de salud, de conformidad en la ley;
- c) Requerir y recibir atención postaborto en los servicios del sistema de salud, sin perjuicio de que la decisión de abortar hubiera sido contraria a los casos legalmente habilitados de 148onformidade con la ley;
- d) Prevenir los embarazos no intencionales mediante el acceso a información, educación sexual integral y a métodos anticonceptivos eficaces. (ARGENTINA, 2020)

Essa lei é alvo de muitos debates na América Latina e na Argentina, país que, mais uma vez, sai na frente com relação a políticas em gênero em suas muitas assimetrias. É interessante que essas políticas chegam à escola, mas não são tratadas em várias instituições, como na escola de freiras que eu observei. Esse cenário trata-se de um paradigma, pois, apesar de existirem leis e documentos orientadores relativos à educação sexual em sua vasta possibilidade, em muitas províncias, esses princípios não são aceitos integralmente.

De acordo com Monica Pais (2021),

É uma lei que foi aprovada em 30 de dezembro do ano passado, em plena pandemia. O movimento que ocorreu nas ruas foi muito grande. A lei foi aprovada, mas agora há lugares onde o aborto é feito sem nenhum problema, enquanto, de vez em quando, há um caso de um juiz que não permite que o aborto seja feito. Vai custar porque houve rejeição. Porque havia muitas propostas de setores médicos mais religiosos levantando objeção de consciência. São questões sensíveis ao cerne dos valores, portanto sempre haverá uma tensão.

Essa tensão citada por Monica é evidente nas escolas e nas conversas informais com os/as argentinos/as que se dividem entre opiniões e perspectivas de vida. Muitos/as resistem e outros aplaudem, pois os protótipos que os/as guiam são engendrados em papéis de gênero sob a perspectiva binária, sexista e heterossexista, uma vez que tais concepções foram alicerçadas na história do país. Não obstante, as iniciativas em prol da categoria de gênero incluídas enquanto leis e políticas públicas são, de fato, importantes avanços para se pensar em um contexto plural.

Entretanto, Monica Pais (2021) nos alerta quanto à perspectiva heterogênea da Argentina e a necessidade de enxergar essas inúmeras possibilidades sociais, econômicas, culturais, dentre outras, a fim de ter cuidado com o olhar para não falar de forma determinista. Veja:

Além disso, no caso da Argentina, provavelmente a mesma coisa acontece no Brasil, há uma distinção muito grande entre as grandes cidades e o que é o interior do nosso país. A CSE não é um problema em lugares onde passam fome. Temos mais de 60% das crianças abaixo da linha de pobreza na Argentina. A questão da Educação Sexual Integral é um problema das grandes cidades, das famílias mais progressistas. Em outros lugares, o problema é que as crianças não comem. Eu acho que você tem que ler dessa forma, senão seria lido pela metade. Caso contrário, seria um olhar tendencioso. (MONICA PAIS, 2021)

Quando Pais fala da pobreza e da fome, ela está se referindo às províncias mais pobres, onde a subsistência é uma prioridade, logo, nessas localidades, as experiências em gênero serão mais sutis.

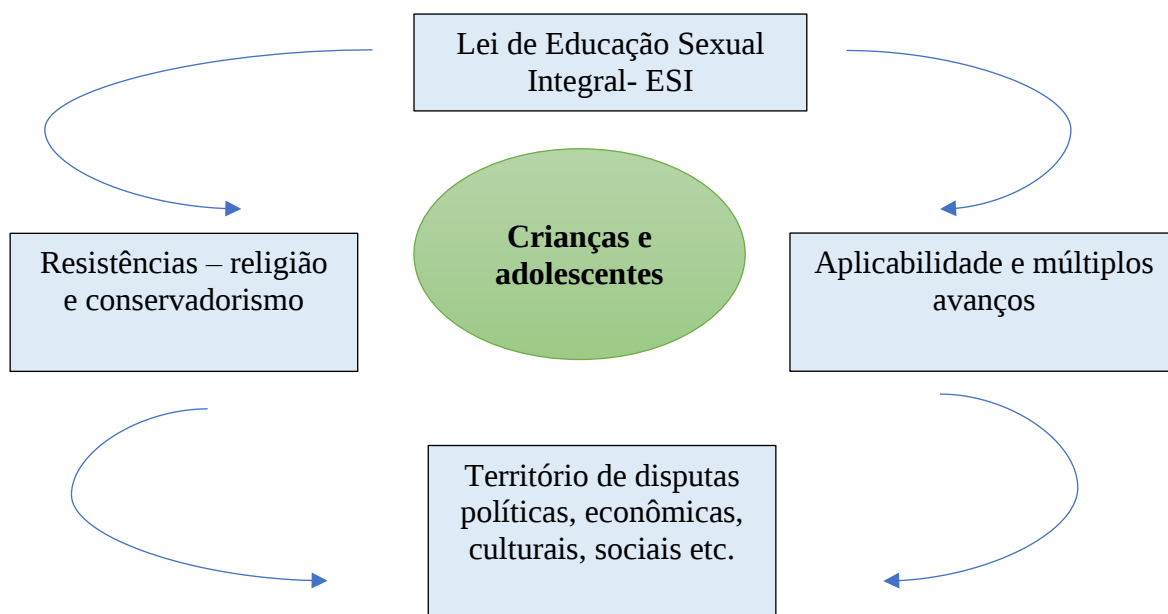
Em entrevista, Juan (2021) endossa o que está sendo dito aqui ao citar exemplos da necessidade e do respaldo no contexto social e educacional a respeito da aplicabilidade das leis de gênero. Ao ser questionado se as políticas públicas são de fato implementadas e se há um retorno social, Juan responde:

Bem... É muito difícil responder isso porque a resposta não é um relatório, quer dizer, né? Por exemplo, ontem eu vim, bom estou agora na Faculdade de Letras e o liceu onde trabalho fica a uns trinta quarteirões daqui, ando de bicicleta e, quando vim do Liceu de Belas Artes daqui, passei uma escola e toda a rua foi fechada. [Os/as alunos/as de] uma escola bem conhecida aqui de La Plata escreveram na rua: “diretora machista”. Quando eu vejo aquela cena, eu paro e peço para ver o que aconteceu. Aconteceu que algumas alunas denunciaram algumas situações que lhes aconteceram com alguns meninos e, aparentemente, a diretora da escola lhes disse: “não exagerem tanto”. Então, as meninas da escola se organizaram e exigiram que a Educação Sexual Integral fosse implementada, que fosse efetivada, e bloquearam a rua.

E algo muito bom é que os [as] estudantes, os [as] estudantes da Argentina exigem a Lei de Educação Sexual Integral o tempo todo. E é uma defesa que eles fazem, o que é muito emocionante para nós que [nos] comovemos com essas questões; essas questões nos convocam, a gente milita [em defesa dessas] questões, porque se percebe que a Lei da Educação Sexual Integral desafia os alunos em sua existência. Isso é o fundamental, eles se veem refletidos, eles querem isso, né? Eles querem falar sobre assuntos que não podem falar em outros contextos. E a escola, no marco de uma política assistencial, também tem que acomodar isso. Depois, há escolas que obviamente realizam conferências e propostas transversais de gênero que são incríveis, mas não posso dizer em termos gerais porque o que acontece em relação a isso não é muito diferente. Só posso dizer duas coisas: que continua sendo um terreno disputado, de muita disputa. Continua a haver muita resistência por parte do corpo docente, sobretudo por pressão familiar, por pressão, quer dizer, por parte das famílias. Mas muito também foi conquistado, e os alunos estão cientes de que a lei os protege e que é seu direito exigir e pedir que seja implementado (JUAN, 2021).

O relato do pesquisador parece extenso para uma citação, mas representa e resume muito do que está sendo dito nesta tese, na medida em que ele nos convida a pensar na aplicabilidade da lei, na consciência dos/as alunos/as, na cobrança social e no território de gênero e educação sexual enquanto disputado e repleto de resistências. Como bem disse uma das professoras participantes da pesquisa, parece se tratar de um campo minado, entretanto Juan destaca que, para um militante acadêmico e social, vivenciar cenas de resistência como a que ele citou é de fato emocionante e restaurador, pois pode indicar um caminho fértil, repleto de respeito e de valorização das questões de gênero.

Parece-me que estamos em um círculo vicioso, pois estamos discutindo dados e teorias que, a todo momento vai e volta. Ilustro os entendimentos até aqui por meio da figura a seguir:

Figura 20 – Esquema da ESI- Argentina

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022)

Esse esquema é perceptível em todas as falas dos/as pesquisadores/as e em todas as teorias lidas e nas experiências com as crianças que ora resistem e outrora reproduzem os padrões de gênero.

Inspirando-se em muitas autoras, como Déborah Sayão (2006), Vanessa Neves (2008), Flávia Pires (2020), Arlete Oliveira (2016), Daniela Auad (2019), Márcia Buss-Simão (2013), Rafaely Campos e Tacyana Ramos (2021), Daniela Finco (2004), Ericka Oliveira e Lenira Haddad (2019), Pilar González (2018), Monica Pais (2021), entre tantas outras, nos próximos tópicos, pensa-se em gênero na infância sob o ponto de vista da criança, escutando-a atentamente e se despidendo do olhar adultocêntrico na tentativa de enxergar suas potencialidades, valorizando-as em suas interações, brincadeiras e integralidade.

5.1.3 As crianças e suas linguagens representativas: senhora, quer comer no meu restaurante?

Sou menina e cozinheiro muito bem

A sexualidade das crianças mostra-se para os adultos mediante a observação de que o corpo dos meninos e das meninas é um organismo vivo e que se expressa de diferentes maneiras levando-nos a crer que muitas dessas manifestações não são somente coisas de “gente grande” (SAYÃO, 2003, p. 7).

Déborah Sayão (2003), destacar a necessidade de perceber a criança como uma referência que possui voz, instiga a pensar nas relações de gênero na infância. A autora parte do princípio de que, para estudar gênero e infância, é preciso despir-se da visão adultocêntrica e colocar meninos e meninas no centro das interpretações. Para tanto, Sayão (2003) propõe pensar nas diversas controvérsias e nos muitos paradigmas que envolvem a discussão sobre gênero na infância, uma vez que as crianças são vistas como puras e assexuadas, estando imersas em uma realidade de adultos que também tratam a sexualidade enquanto um tabu. É imprescindível perceber a criança não mais como objetos passivos, mas como sujeitos ativos, detentores de grande capacidade de produzir cultura. É preciso, pois, compreender as explorações das crianças enquanto o centro, e não o que os adultos pensam e fazem para ela.

Nesta tese, assumo a criança como um sujeito ativo que brinca, que imagina e que fantasia, rompendo com a visão abstrata importa a esse grupo e trazendo meninos e meninas concretas que possuem diferentes características e lugares no corpo social. Aqui, apresento crianças em suas explorações diárias que tecem teias no imaginário social e que tanto reproduzem e como transgridem as regulações de gênero.

Como alerta Vanessa Neves (2008), o conceito de transgressão infantil está ligado a normalizações sociais, as quais são contestadas e mantidas pelas crianças em suas explorações diárias. A partir dessa visão, neste tópico, apresento uma cena retirada do diário de campo que representa as relações de gênero na infância enquanto cotidianas e frequentes.

Na escola particular que foi ponto de observação, as crianças são, em sua maioria, brancas e de classe média, usam uniformes azuis e têm uma rotina diária baseada em brincadeiras e em intervenções docentes. Na manhã de uma quarta-feira, as crianças já estavam mais familiarizadas com minha presença e, pela primeira vez, convidaram-me para brincar. Sentando-me à mesa, elas se propuseram a fazer um jantar para mim, a visita. Uma menina de 4 anos fazia o jantar entusiasmada e, a todo momento, enfatizava a sua satisfação, dizendo: “sentem-se para comer, sou uma menina prendada e cozinheiro como minha mãe”; “meninos, sentem-se e esperem que os sirvo”.

Figura 21 – Crianças na Argentina brincando de casinha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Essa brincadeira de faz de conta pode desencadear muitas reflexões, mas não tenho dúvidas de que se trata de um papel de gênero, o qual é explanado nas brincadeiras dessas crianças. A menina pode ter reproduzido cenas ou pode, simplesmente, ter inventado, mas suas ações refletem o corpo social e cultural em que vive. O interessante é ouvir e perceber essa expressão e exploração infantil para além da visão de adulto/a, demonstrando que as relações de gênero na infância são presentes e que as crianças não são tábuas rasas assexuadas, mas demonstram os papéis e as identidades de gênero diante da realidade em que estão inseridas.

Nesse cenário, é importante perguntar: qual é o papel do adulto diante dessas representações? Qual é o lugar da criança que fala? Como ponto de partida, há a necessidade de problematizar a lógica dominante e de desnaturalizar a visão da criança como pura e passiva. A criança produz cultura ao mesmo tempo que é produzida por ela. O problema é que o falar de gênero na infância é, frequentemente, reduzido à sexualidade ou ao “tirar a pureza das crianças”. Contudo, é fundamental enfatizar a amplitude da categoria de gênero, a qual apresenta e abarca as masculinidades e feminilidades em sua diversidade de especificação. Assim sendo, é necessário, conforme pontua Joan Scott (1998), pensar em gênero enquanto uma construção de sentidos nas relações sociais para além do biológico. Falar de gênero na infância constitui-se, de fato, como um desafio, mas está longe de ser um tema adulto e as crianças comprovam isso diariamente.

Figura 22 – Entre interações e brincadeiras na Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Na foto, uma menina está cozinhando para o menino, que aguarda a sua comida e agradece ao receber. Vanessa Neves (2008) discorre que não se pode considerar a criança como um todo específico, mas que as suas linguagens representam relações de gênero e de desenvolvimento que carecem de atenção e cuidado.

As crianças no espaço institucional, então, se relacionam com o feminino e o masculino via representações de mulheres. Essas representações não são lineares, e suas ambiguidades não escapam às crianças, que se colocam questões sobre o que é permitido ou não para meninos e meninas, sobre namoro, sobre tocar e ser tocado, questões que se atualizam em brincadeiras e conversas entre as crianças e entre estas e os adultos, não havendo uma escolha “natural”, “espontânea” e sem constrangimentos de jogos ou brinquedos [...] (NEVES, 2008, p. 151)

Dessa forma, Neves (2008) reflete quanto às representações infantis nas brincadeiras, que não são lineares e/ou fixas, e pontua que as relações entre adultos e crianças são fundamentais para as concepções e explorações, pois valorizam o ser menino e o ser menina. Essas ambiguidades podem ser percebidas em outras cenas e enredos protagonizados pelas crianças, como o tópico a seguir.

5.1.4 As crianças reproduzem/transgridem os papéis de gênero: por que ele está no canto da beleza? Porque quero meu cabelo lindo e cheiroso

Os processos de socialização por meio do sexo biológico ocorrem desde o ventre da mãe, quando diferenciações relativas ao feminino e ao masculino são evidenciadas. De acordo com Louro (2008), a declaração de ser menino ou menina é um ato performático e o terreno de gênero é escorregadio e repleto de ambivalências, considerando a constante mudança e o devir das significações infantis que poderá negar ou reforçar as identidades de gênero atribuídas pelo adulto.

Corsaro (2009) assinala que as fortes expectativas engendradas pelos adultos não são simplesmente obedecidas pelas crianças, mas são refinadas e desafiadas nas interações com os adultos e entre elas próprias. Essa percepção é facilmente identificável ao caminhar nas escolas das infâncias e ao observar com atenção as explorações e brincadeiras dos meninos e das meninas.

Na escola particular da Argentina, por meio da observação participante, as crianças me chamavam para brincar e para interagir. Eu, prontamente atendia aos pedidos, pois, para mim, aquele momento representava confiança e uma abertura que até então não haviam me dado completamente. A estranheza de uma pessoa na sala de aula de outro país e que falava um idioma diferente foi um obstáculo, contudo, ao tentar me comunicar, percebi que elas me entendiam e eu também compreendia muito bem o que elas falavam, momento que foi primordial para efetivar muitos registros e diversas interações, brincando e aprendendo com as crianças.

Os cantos pedagógicos da sala eram muito explorados pelas crianças, mas a cozinha e o canto da beleza eram os seus preferidos e muitas histórias foram protagonizadas nesses espaços. Eu estava sentada à mesa e uma menina estava cozinhando empanadas para mim, quando um menino que estava comigo, esperando a comida, foi até o canto da beleza e começou a arrumar o seu cabelo; outro menino se levantou e foi até ele para oferecer ajuda. A menina que estava cozinhando me olhou com aqueles olhos grandes e castanhos claros enquanto girava a cabeça com tanta força que o seu cabelo loiro preso parecia voar. Como era linda a expressão dela! Falando em espanhol, a menina afirmava que os meninos não podiam estar no canto da beleza, porque era brincadeira de menina. Os meninos, com expressões ainda mais lindas, continuavam se arrumando na penteadeira. O menino que estava sentado respondeu à menina, sorrindo, que só queria ficar bonito e com o cabelo cheiroso; prontamente, o seu “cabelereiro” lhe atendeu e arrumou o cabelo de seu colega, enquanto ambos sorriam.

Figura 23 – Meninos argentinos brincando no cantinho da beleza



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Essa cena representa as ressignificações infantis através das práticas, dos discursos, das brincadeiras e das interações. No entanto, “para meninos e homens, a demanda por comportamentos rebeldes, a fim de reafirmar a masculinidade, pode ser também bastante fantasiosa e cansativa tanto para eles como para quem os rodeia” (AUAD, 2019, p. 36). O fato é que existe uma vigilância do comportamento dos meninos a qual está alinhada às expectativas de gênero em seu sentido binário e heterossexual, o que é uma questão cultural repleta de significações e fortemente estruturada no contexto social, assim como evidencia Corsaro (2009).

De acordo com Ericka Oliveira e Lenira Haddad (2019, p. 310), “desde a infância, as expectativas para os meninos são diferentes das expectativas para as meninas a partir dessa diferenciação relacionada ao sexo masculino e ao sexo feminino”. Nessa mesma linha de raciocínio, Miria Izabel Campos (2021), em entrevista, evidencia:

A vigilância do menino ainda é maior do que a vigilância da menina. Porque, assim... Não é? “Ai, menino você tá sensível demais”, “Ai, menino você tá delicado demais”, entendeu? A questão das meninas, obviamente, elas são trabalhadas, mas elas são menos vigiadas do que os meninos. Incomoda? Incomoda a menina que gosta de jogar futebol, incomoda. Mas os meninos... é uma coisa, sabe? A questão patriarcal,

machista na nossa sociedade, ela é terrível. E ela impacta nos meninos e nos homens. Algo assustador, né? (MIRIA IZABEL CAMPOS, 2021).

De fato, existe um guardamento maior em relação aos meninos, e qualquer brincadeira ou interação que fuja do contexto da “normalidade” atribuída ao seu sexo biológico são vistas com desconfiança e cautela. Nesse sentido, meninos que fogem dessa determinação de “normalidade” são, muitas vezes, repreendidos não somente pelos adultos como também pelas próprias crianças, que reproduzem a lógica dominante binária. Todo esse cenário ilustra uma ideia de pertencimento ao gênero advinda dos artefatos culturais e socialmente marcados. Ericka Oliveira e Lenira Haddad (2019), ao observarem as crianças em grupos, relatam essas pressões para que os meninos sejam mais fortes e, simultaneamente, destacam as estratégias das crianças para não assumirem papéis de gênero através dos rearranjos e das brincadeiras. As facetas de convivências entre meninos e meninas demonstram expressividades nas brincadeiras, denotando significações de gênero em suas relações e explorações cotidianas.

Judith Butler (2014) aborda gênero enquanto uma forma congelada que a sexualização da desigualdade assume. Atentando para o fato de redução de gênero, a sexualidade, sendo necessário a separação dos conceitos, bem como a consciência de que estamos imersos em constantes regulações políticas culturais e sociais, sendo necessário ir além dessas normas reguladoras impostas. A autora, de maneira peculiar, convida a pensar acerca das regulações que estão vinculadas ao processo de normalização, as quais definem modos de ser, de viver e de estar no mundo. Regulações construídas socialmente/culturalmente que expressam normas/regras de se comportar em sociedade enquanto homens, mulheres, meninos e meninas “normativas” vão de encontro à perspectiva plurirreferencial que os estudos de gênero e sexualidade oferecem, o que abre margem para problematizar e questionar essas idealizações binárias que não cabem em uma sociedade diversa.

Até aqui, apenas busca-se desmistificar e demonstrar performances de masculinidades e feminilidades no contexto dos papéis de gênero atrelados ao sexo biológico. Parece-me um protótipo avultar a ideia de que meninas e meninos relacionam-se em gênero, uma vez que essa conceituação, de certa forma, choca uma camada da sociedade. E é ainda mais paradigmático ter a coragem de falar que a criança não é assexuada e que a sexualidade é um constante na infância, abordando a possibilidade da existência de crianças transsexuais ou até mesmo de identidades de gênero plurais na infância. A literatura indica o caminho arriscado que aglutinam esses apontamentos, considerando que, frequentemente, a criança é pensada enquanto um mini adulto, desencadeando no não aprofundando quanto às questões biológicas, sociais e culturais que aparecem no desenvolvimento dessa criança.

Um documentário produzido na Argentina em 2014, chamado “*Yo Nena, Yo Princesa: experiencia trans de una niña de cinco años*”, de María Aramburu e Valeria Paván, mostra o caminho que uma criança, chamada Luana, e sua mãe, Gabriela Mansilla, tiveram que percorrer para superar o problema da confusão e das dúvidas iniciais quando Lulú começou a expressar-se como uma menina aos 5 anos de idade. Luana foi considerada a primeira menina trans do mundo a ter uma carteira de identidade. Exemplos como esses abrem novos horizontes para que possamos olhar nossas crianças como elas são e considerar as suas linguagens inteiramente.

5.2 Diário de campo: entre vivências, percepções e um objeto de tese no Brasil

As vivências enquanto gestora, professora, formadora e pesquisadora das infâncias somam muitas reflexões acerca da Educação Infantil em suas múltiplas facetas. Os estudos referentes a crianças, diversidade e gênero me acolheram durante toda a minha graduação em pedagogia e formações posteriores. Atuei como gestora de uma Escola particular de Educação Infantil na cidade de Paulo Afonso, Bahia, entre os anos de 2015 e 2018. Durante todo o meu percurso enquanto professora, estive ligada a essa etapa da educação. Mais tarde, de 2019 a 2021, fui professora substituta da UFAL/Sertão e, desde 2016, atuo como coordenadora e professora da Faculdade Pio Décimo de Canindé de São Francisco – FAPIDE. Nesses dois espaços de educação de nível superior, sempre lecionei disciplinas ligadas à Educação Infantil e atuei em projetos como o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência e em várias ações que se intercalaram e se intercalam aos estudos das infâncias.

No município de Delmiro Gouveia, Alagoas, onde resido atualmente, e nos demais municípios circunvizinhos, tenho caminhado por entre formações na Educação Infantil, somando e aprendendo com os atores que compõem o universo escolar, sobretudo com as crianças. Recentemente, junto com uma colega, assumi a coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação de um município do Estado de Alagoas, onde estive por um ano, além de ser parte do Núcleo de Formação da referida secretaria. Na FAPIDE, por sua vez, construímos brinquedotecas em três escolas públicas da cidade de Canindé de São Francisco. Por fim, nos projetos de pesquisa, ensino e extensão, tenho me deleitado sobre as crianças em suas potencialidades e peculiaridades.

Destarte, somam-se 7 anos estudando e trabalhando diretamente com questões ligadas a infâncias e a crianças de diferentes municípios e estados do Brasil. Essas vivências forneceram e ainda fornecem um repertório múltiplo de experiências compartilhadas com a comunidade escolar. Nessa jornada, a cada formação e/ou aula, os aprendizados somam-se e as descobertas são imprevisíveis e assimétricas, pois, além de atuar como formadora da área, cursei disciplinas

do doutorado também no âmbito das questões sobre infância e criança, além de fazer parte de grupos de pesquisa em Educação Infantil e em gênero na UFAL e na UFS, de cursar especialização na área e de orientar muitos TCCs sobre o tema.

A minha experiência como atuante e estudiosa da etapa de Educação Infantil permite olhar as crianças com cuidado, tendo em vista o aprofundamento teórico e metodológico que essa área da educação requer. Diante das inúmeras possibilidades formativas escavadas, senti a necessidade de estudar essa etapa sob outras lentes. Por conseguinte, lendo sobre a educação de crianças de diversos países, fui afunilando até chegar à Argentina, que tem se destacado em políticas de gênero na infância.

Inicialmente, este estudo não tinha a pretensão de pesquisar a Educação Infantil a partir de professoras, de gestores/as e de crianças. Contudo, com o intercâmbio na Argentina, percebeu-se a necessidade de estar com os/as protagonistas do espaço escolar, somando muitas vozes a um objeto de tese que se propõe a comparar a educação em gênero para crianças no Brasil e na Argentina.

Concomitantemente, ao retornar do intercâmbio em abril de 2022, procurei escolas de Educação Infantil (uma pública e outra particular) para fazer as mesmas visitas e observações realizadas na Argentina. No entanto, como eu já estava me preparando para a defesa da tese, não foi possível fazer a pesquisa em território brasileiro conforme o planejado. Dessa forma, a observação nas escolas do Brasil ocorreu em apenas uma escola pública e com foco nas crianças, as quais eram observadas atentamente para registrar o máximo de interações e brincadeiras possíveis. Para a amostragem, foi considerado apenas o critério de uma escola mais próxima à minha casa e que viabilizasse a realização da pesquisa.

Nessa perspectiva, ao visitar uma creche-escola pública localizada no bairro Área Verde, na cidade de Delmiro Gouveia, foi possível estabelecer alguns diálogos e algumas percepções com todos/as os/as integrantes dessa instituição. A creche possui uma excelente estrutura e foi inaugurada neste ano de 2022, sendo frequentada por crianças transferidas de uma outra escola para esse espaço. Ao chegar no local, pode-se perceber que a rua onde a creche está localizada não possui saneamento básico, afinal está em um local considerado vulnerável na cidade.

Figura 24 – Rua da creche-escola de Delmiro Gouveia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sala observada na escola pública é composta por 18 crianças de 5 anos, sendo duas delas diagnosticadas Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em sua maioria, as crianças são muito diferentes fisicamente, dividindo-se entre negras, brancas e pardas, o que representa uma diversidade. Nas observações e interações com as crianças, elas exprimem muito algumas relações de gênero. Entre muitos registros que fiz, duas cenas foram selecionadas duas cenas para análises e interpretações.

Apesar de não ter sido possível observar crianças de uma escola particular, em razão do cronograma apertado e da indisponibilidade de escolas privadas na cidade de Delmiro Gouveia, considera-se que os dados coletados e analisados dizem muito sobre o que foi projetado como problema da pesquisa, na medida em que apresenta muitos indicadores possíveis e demonstra diferentes facetas de convivência entre meninos e meninas.

No Brasil, especificamente na cidade de Delmiro Gouveia, a Educação Infantil é organizada conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) e é trabalhada por campos de experiências. Todavia, ainda é um desafio distanciar-se das questões ligadas às disciplinas e à cultura do Ensino Fundamental. É uma luta diária para mostrar que a Educação Infantil deve ser entendida como a primeira etapa da educação básica e que essa fase tem, como propósito, o desenvolvimento integral da criança, a qual é considerada sujeito de direitos e criadora de cultura.

Quando falamos em gênero na Educação Infantil, ainda são encontradas muitas resistências e limitações acerca do tema, que é tratado, frequentemente, apenas no âmbito do “ser menino” e “ser menina” e de forma superficial e branda. Como foi demonstrado no capítulo

anterior e enfatizado pelas pesquisadoras entrevistadas, não há, no Brasil, nenhum documento oficial que legitime as questões de gênero na educação. Nesse cenário, existe um imenso desafio pensar nessas conceituações em um contexto extremamente conservador e que retira os direitos de as crianças serem diferentes. Todas as pesquisadoras enfatizaram desconhecer documentos que possam prever o tema gênero na infância, contudo Márcia Buss Simão (2021) aponta que a possibilidade que temos é de buscar algo relacionado em outros documentos,

Na realidade, não existe nenhum documento. E aí, o que a gente faz? A gente tenta pensar isso em vários outros documentos, então daí eu cito, né? Aqui, onde poderíamos ter alguns elementos. Não tem nenhum documento somente sobre a educação sexual ou sobre as relações de gênero, diferentemente das relações étnico-raciais que ganham, né? Um destaque, e uma visibilidade nacional. E, pertinente, né? Sou completamente a favor, agora gostaria que gênero e sexualidade também tivessem, né? Uma legislação que pudesse alavancar, né? Esses direitos e esses reconhecimentos e tudo mais. Mas, enfim, não tem nenhum documento legal, né? Se for nos prender a palavra “documento legal”, mas o que a gente sempre retoma então, a própria Constituição, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, os Planos Nacionais de Educação. Se a gente for fazer uma busca a gente encontra lá, apesar de ter, né? Deve ter sobrado alguma coisa. (*sic*).

Os documentos enfatizados foram estudados e, a partir disso, foi elaborado um quadro com as citações encontradas. Veja abaixo:

Quadro 5 – Garimpando nos documentos educacionais do Brasil na perspectiva de gênero

Documentos	Citações relacionadas a educação, gênero e sexualidade
Constituição Federal de 1988 – Art. 3º e 227 < https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal/#/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf >	Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 Redação de 2017	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (p. 34)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9394/96 – Art. 3º. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)
Lei nº 11.340/2010 – Lei Maria da Penha Disponível em: < http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/spmrn/DOC/DOC000000000076385.PDF >	Art. 8º, inciso V – dispõe sobre a competência da escola na política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.
Lei nº 13.185/2015 – Lei de Combate ao Bullying – institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm >	Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I – ataques físicos; II – insultos pessoais; III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV – ameaças por quaisquer meios; V – grafites depreciativos; VI – expressões preconceituosas;
Plano Nacional em Educação de Direitos Humanos (PNEDH, 2007) – 4º princípio; ações programáticas de nº 9 e 25. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192 >	Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos ¹³ , a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; (p. 25). São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica: d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual,

	de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (p. 32)
Caderno 4 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos (2007)	2.3. Legislação e normas relacionadas à educação, à igualdade de gênero e ao reconhecimento da diversidade sexual Na área da educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. (p. 22).
Diretrizes Nacionais da Educação Infantil 2010	5. Concepção de Proposta Pedagógica Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosas (p. 17).
Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Art. 3º, 9º, 10, 13, 17, 20, 22, 26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>	Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Art. 43. O projeto político-pedagógico, § 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto

	político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo
Resolução CEE nº 437, de 11 de abril de 2012 Disponível em: < http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolucao%20437.2012.pdf >	Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
Plano Nacional de Educação LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	A diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (p. 22).
Resolução CNCD/LGBT nº 12, de 16 de janeiro de 2015 Disponível em: < http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012 >	Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.
Nota Técnica nº 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC – 17 de agosto de 2015. Disponível em: < http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pnemec.pdf >	Responde às demandas sociais, parlamentares e sistemas de ensino acerca dos conceitos de gênero e orientação sexual, suas relevâncias políticas e bases científicas, suas dimensões no contexto educacional e reitera a importância desses conceitos para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico.
Parecer nº 01 de 16 de janeiro de 2015 – Disponível em: < http://www.jusbrasil.com.br/topicos/80006790/parecer-cncd-lgbt-n-01-2015 >	Estabelece parâmetros para o reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização na busca da garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino.
Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil 2018	Direitos de aprendizagem no campo de experiências “o eu, o outro e o nós” conviver com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as

	diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião. (p. 18). Orientações gerais quanto ao processo pedagógico Garantir igualdade no tratamento de meninas e meninos, disponibilizando brinquedos e outros materiais para todos e propondo a realização de atividades das quais possam participar independentemente de gênero. (p. 21)
Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018 Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.	Art. 1º Na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022)

Das 20 metas estabelecidas no PNE (2014-2024), que delineiam estratégias para o cumprimento, não se encontra sequer o termo gênero ou orientação sexual. Apenas foi encontrado no Art. 2º, página 32, quanto às diretrizes o capítulo III que trata: “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Todos os documentos, resoluções e normas citadas no quadro são iniciativas sutis que retratam uma porcentagem muito pequena das questões de gênero e sexualidade na educação. Quando se trata da Educação Infantil, o tema se afunila ainda mais, sendo praticamente inexistente no Brasil, com exceção de uma citação nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e duas menções na Base Nacional Comum Curricular.

É estarrecedor esse silêncio e esse apagamento de políticas públicas em gênero para crianças, uma vez que essa invisibilidade cala as crianças em suas inteirezas. A inquietude incomoda um grupo de pessoas e, ao mesmo tempo, alegra outros. O dogma dominante de silêncio quanto ao gênero e à sexualidade na educação do Brasil impacta diretamente no desenvolvimento das crianças e dos adultos envolvidos nas relações. Trata-se de um protótipo que revela a falta de direitos e que tem se intensificado desde a eleição presidencial de 2018 e com a governança da política que se autointitula como de direita.

Por não haver muitos documentos no Brasil que legitimem a discussão de gênero e sexualidade na Educação Infantil, nem políticas públicas empenhadas com essas questões, o tópico da Argentina tornou-se mais vasto e repleto de problematizações, pois são muitos os dados e as evidências das políticas de gênero que, apesar de não serem homogêneas, estão em pleno funcionamento em um território de constantes disputas.

5.2.1 Cenas e enredos com crianças em Alagoas – Brasil: não sei por que ela está sentada aqui se é o clube dos meninos.

Ao chegar à escola, a primeira percepção foi de tranquilidade e organização. A gestão, as professoras e as crianças pareciam articuladas no fazer pedagógico. Na sala de aula, as crianças de 5 anos dividiam-se em quatro mesas com cadeiras e compartilhavam momentos e conversas entre si. Uma mesa era composta apenas por meninas; em outra, havia um menino e, em uma mesa do cantinho da sala, estavam sentados/as três meninos e uma menina. Também sentada em uma mesa, eu observava atentamente as conversas e as explorações, que demonstravam as muitas relações de gênero nos momentos do cotidiano.

Figura 25 – Clube dos meninos e clube das meninas em Delmiro Gouveia – Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Na foto acima, é possível perceber a organização citada. No canto direito, está a mesa onde se sentaram os três meninos e uma menina. Observando e ouvindo atentamente o que eles conversavam, foi possível registrar o diálogo: a menina, negra, com olhos pretinhos parecidos com uma jabuticaba, de cabelos crespos, de calça jeans, sapatos confortáveis e uma blusa vermelha na qual tinha escrito o nome princesa, a todo momento questionava as normas e não

ficava calada. Ela indagava brava o porquê de os meninos estarem brincando com o seu *poppet*⁴⁰ sem pedir permissão quando um deles prontamente enfatizou: não sei o que você está fazendo aqui no clube dos meninos; a garota respondeu rapidamente: “a sala é de todos e não apenas dos meninos.” Observando essa cena, aproximei-me para conversar com eles/as e questionei se poderia fazer parte do clube dos meninos e todos responderam que sim; a menina riu e disse: “mas ela é menina”, e todos/as ficaram em silêncio com um sorriso no canto da boca. Essa cena pode ser vista sob muitas lentes. A menina, esperta e livre, em todos os dias e momentos transgride as normas e questiona os lugares destinados a meninos e meninas na escola.

Durante o recreio, a professora colocou no chão “brinquedos de meninos” e “brinquedos de meninas”. Enquanto todos/as se direcionavam para os brinquedos historicamente delineados conforme o sexo de nascimento, a menina citada acima foi até a rodinha dos meninos e pegou o Batman; foi na rodinha das meninas e pegou pratinho e colher e, depois, sentou-se sozinha no escorregador e brincou de dar comida para o super herói. Seguem algumas fotos que nos permite fazer essa análise de forma contextualizada e ilustrada.

Figura 26 – Seleção dos brinquedos pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

⁴⁰ Brinquedo infantil de plástico, o qual as crianças usam para apertar as bolhas.

Figura 27 – Seleção dos brinquedos da menina – entre feminilidades e masculinidades



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Nas fotos, é possível perceber que, no momento das brincadeiras, as crianças inventam e criam de acordo com a realidade. Parar para observar as crianças é esmiuçar um mundo repleto de cultura e sentido. O clube dos meninos e a menina que não se cala, as brincadeiras compartilhadas e individuais, os momentos e as explorações mostram-nos que as crianças falam e que as suas múltiplas linguagens estão presentes no cotidiano da Educação Infantil.

Denise Silva e Bruna Bertuol (2014, p. 453) observam que existe um poder e um governo dos corpos infantis, uma vez que os discursos criam significados e constroem representações, atribuindo sentido à realidade, e afirmam que “essas indagações nos permitem olhar para as formas de controle do corpo infantil, buscando seu disciplinamento ou governo, de acordo com o sexo dos indivíduos.”.

Partindo desta constatação, problematizar a ideia de binarismos fixos nas relações de gênero, a normalização da conduta de meninos e meninas, o lugar de cada um na escola, se fazem necessários. Essa preocupação dos adultos sobre as crianças também aparece nas escolas. A figura do/a professor/a acaba contribuindo para a constituição das identidades de gênero e sexuais. (SILVA, BERTUOL, 2014, p. 454).

As autoras referem-se ao processo de controle dos corpos, espelhando-se em Foucault e em outros autores e destacando o constante disciplinamento dos corpos dos meninos e das meninas. Silva e Bertuol (2014) também demarcam a ideia da figura do/a adulto/a que contribui para as identidades infantis em gênero. Ao separar as filas de meninos e meninas, ao se surpreender com as diversas constituições de famílias, ao propor atividades relacionadas ao sexo biológicos, ao dispor brinquedos por gênero, entre outros, os/as professores/as podem

cooperar para papéis e identidades de gênero, os que são mantidos e questionados pelas crianças, como vimos nas imagens acima e nos registros da observação participante. “Por isso, percebemos a necessidade da formação docente com o objetivo de alcançar uma educação com princípios norteados na busca pelo respeito à diversidade humana, desde seu princípio” (SILVA e BERTUOL, 2014, p. 461).

Louro (2010) apresenta a pedagogia da sexualidade partindo de um corpo educado desde a infância, a qual se pratica atualmente nas escolas, centrada na contenção da sexualidade, no disciplinamento dos corpos e na produção do padrão de heterossexualidade e das formas de ser homem ou mulher. Há, pois, a necessidade de romper com essa pedagogia em prol de uma educação multirreferencial e plural que contemple a diversidade de formas de se viver a sexualidade e as identidades existentes nos espaços sociais, políticos, culturais e escolares.

As crianças possuem 100 linguagens, as quais não podem ser roubadas, mas devem ser estimuladas por meio da escuta e observação atenta. As relações de gênero fazem parte do cotidiano, é fato! Por isso, não se deve mais calar diante das necessidades e dos movimentos infantis.

5.3 Escolas na Argentina e no Brasil: concepção de criança e infância – espaços que educam e revelam relações de gênero na infância

O espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis e na constituição da pessoa da criança, queiramos ou não. Portanto, quanto mais este espaço for desafiador, possibilitar trocas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se tornem agentes e independentes do direcionamento adulto, mais fortemente possibilitará manifestação do potencial infantil (HADDAD e HORN, 2018, p. 46- 47).

Organizar os espaços na Educação Infantil proporciona potentes experiências educativas no ambiente escolar, na medida em que, assim como afirma Lenira Haddad e Maria da Graça Horn (2018), esse ambiente interfere significativamente na aprendizagem infantil, possibilitando experiências ricas de promoção do desenvolvimento integral.

É importante enfatizar que todos os espaços de uma instituição de Educação Infantil educam e podem explorar as potencialidades das crianças por meio da descoberta e da valorização das produções desse grupo. Além disso, para Souza (2017), os ambientes escolares oferecem um retrato vivo das concepções de Educação Infantil e de seus/suas educadores/as, revelando quem os habitam. Assim sendo, a organização do referido espaço é de suma importância para proporcionar os sentimentos de pertencimento e de acolhimento por meio de processos de interações e brincadeiras.

Considerando as dimensões educativas do espaço ligadas ao currículo na Educação Infantil, faz-se necessário um ambiente cuidadosamente organizado que acomode áreas de interesse e que enfatize a criança como competente e rica em potencial. Embora esta tese não tenha o objetivo de fomentar questões acerca do espaço enquanto potencializador de aprendizagens, esse elemento apareceu fortemente nas investigações e nas escolas campos, algumas vezes funcionando também enquanto ferramenta para se pensar nos papéis de gênero destinados a meninos e meninas de acordo com os ambientes delineados.

Na Argentina, teve-se a oportunidade de visitar três escolas, entre públicas e privadas, e, em todos os espaços visitados, era comum encontrar, nas salas de referência, brinquedos que representavam os cantinhos para as crianças explorarem e brincarem. O espaço da casa estava presente em todas as salas das três escolas de Educação Infantil visitadas.

Vale ressaltar ainda que o termo espaço “[...] refere-se a locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se por conter objetos, móveis, materiais didáticos e decorativos” (HADDAD e HORN, 2018, p. 45), isto é, trata-se de um local que deve ser organizado de modo desafiador e com elementos que as crianças possam explorar e aprender. Ambiente, por sua vez, “[...] diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que estabelecem nele, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo” (HADDAD e HORN, 2018, p. 45). Dessa forma, pode-se dizer que o espaço é objetivo e o ambiente, subjetivo; ambos devem estar interligados no processo de planejamento na Educação Infantil.

Vejamos uma sequência de imagens que representam esses espaços e ambientes presentes nas salas de Educação Infantil das escolas na Argentina e, logo em seguida, no Brasil.

Figura 28 – Entrada da escola particular na Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figuras 29 e 30 – Organização das fileiras nas escolas pública e particular da Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 31– Organização das fileiras em uma escola pública no Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

As imagens acima mostram a organização das crianças em fileiras. Essa organização é bastante questionada pelas crianças, que ora fazem parte da fila de meninos, ora da fila de meninas, em outros momentos as filas são mistas. Mesmo com questionamentos, educadores/as e gestores/as mantêm essa separação.

Brougère (2010, p. 34) apresenta o brinquedo e a brincadeira como elementos de cultura que se apresentam como um espelho da sociedade ao questionar “o que pode definir a boneca senão o meio social? Trata-se de uma representação humana e acontece que um ser humano é sempre classificado numa determinada ordem social”. Para o autor, esse espelho é deformante, uma vez que é seletivo por refletir classes sociais, imagens estereotipadas, padrões de comportamentos aceitáveis, entre outros.

Nessa perspectiva, a criança, enquanto um ser ativo, imersa em uma realidade educacional e em processo de construção da identidade, pode explorar os brinquedos de diferentes maneiras, mas, frequentemente, acabam por ser presenteadas com brinquedos associados ao seu sexo biológico. Essa ação é comum no Brasil, na Argentina e no resto do mundo. Por exemplo, os brinquedos relacionados à casa são, em sua maioria, rosas e atrelados às meninas, ao passo que os brinquedos referentes ao público, como carrinhos e ferramentas de construção, são associados aos meninos. Essa distinção é, contudo, mais facilmente mais facilmente rompida por meninas, as quais parecem entrar, com mais facilidade, no “mundo dos brinquedos masculinos”, o que ocorre pelo fato de os meninos serem constantemente vigiados, conforme já dito anteriormente, posto que existe um emgrendrado no corpo social da homossexualidade, o que faz desse tema um tabu.

Os brinquedos para brincadeiras de “casinha” foram encontrados em todas as salas da Educação Infantil das escolas visitas na Argentina, conforme seguem algumas imagens:

Figura 32– Espaço da coxinha com geladeira e armário em uma escola particular da Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

De acordo com os autores Hohmann e Weikart (2007, p. 187), na área da casa, podem existir lugares para as brincadeiras individuais ou para brincadeiras que impliquem a cooperação. Nesse ambiente, acontecem diferentes tipos de brincadeiras, tendo em vista que as crianças estão envolvidas em atividade de exploração, de imitação e de faz-de-conta, o que as possibilita expressar os papéis de gênero de ser mãe, pai, menino, menina, entre outros. Ainda conforme esses autores, no espaço onde ocorrem as brincadeiras, muitas crianças brincam de representar a família e os acontecimentos que experienciaram. Tais representações possibilitam o desenvolvimento de uma imagem coerente do mundo infantil mais imediato.

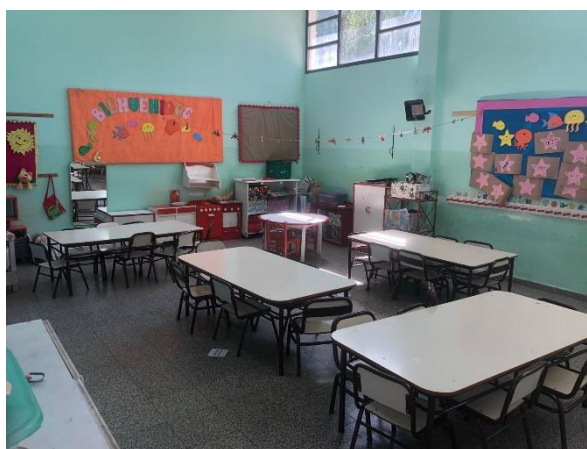
Essas invenções/criações de culturas infantis no espaço que se assemelha à casa são potentes para as investigações e para os processos de desenvolvimento, mas também revelam papéis e concepções de masculinidades e feminilidades, os quais são representados pelas crianças nas brincadeiras do faz-de-conta e representam suas experiências com elas mesmas e com os adultos ao seu redor.

Figuras 33, 34, 35 e 36 – Espaços com cozinha, pia, fogão, mesas, cadeiras e utensílios para brincar em uma escola pública na Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 37 – Espaço da sala de Educação Infantil em uma escola pública da Argentina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2012)

Figuras 38 e 39 – Espaço da sala de Educação Infantil em uma escola pública do Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sequência de imagens ilustra múltiplas significações e interpretações. As escolas públicas e particulares da Argentina possuem cantos nas salas para que as crianças explorem, brinquem e aprendam. O espaço da casa, representado por meio de brinquedos, é o mais explorado pelas crianças, que ainda contam com o canto da beleza, com o canto da leitura e com mesas e cadeiras apropriadas para seus tamanhos. A escola visitada no Brasil não possui cantos e ambientes específicos para brincar. Essa organização não é comum nas escolas dos estados de Alagoas, de Sergipe, da Bahia visitadas ao longo da minha formação e experiência docente.

Por outro lado, a organização das salas de aula tanto na Argentina quanto no Brasil é parecida: nos dois países, em sua maioria, encontram-se mesas compartilhadas com cadeiras na altura das crianças, lousa e brinquedos. A diferença recai somente na organização dos cantos no espaço da sala, pois constatou-se a presença desse arranjo espacial em todas as salas que estive na Argentina, remetendo-me à abordagem *High Scope*.

Na abordagem *High/Scope*, Lenira Haddad (2004) destaca que a organização do espaço é uma dimensão fundamental do currículo. Os princípios da organização do espaço na perspectiva da referida abordagem opõem-se à ideia de que a aprendizagem ocorre unicamente por meio do ensino diretivo e sequenciado e diferem-se das propostas que compartimentalizam e delimitam os espaços, que organizam pobremente os ambientes externos e internos e que centralizam o poder na ação pedagógica do/a adulto/a, o/a qual limita o acesso das crianças aos materiais e aos espaços. Nos ambientes *High/Scope*, a liberdade das crianças para realizarem escolhas concretiza a aprendizagem pela ação, pois elas se envolvem em uma relação mútua

entre todos/as os/as envolvidos/as, desde as pessoas até os materiais. Os materiais são distribuídos e planejados pelos adultos com o objetivo de apoiarem a grande variedade de experiências lúdicas e os espaços são organizados em áreas de interesses bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.

Brougère (2010) apresenta os brinquedos como importantes para as interpretações no estudo sistemático dos universos simbólicos e como auxiliares nos processos de representações. Ao mesmo tempo, o autor estabelece críticas a brinquedos e reproduções das ideologias dominantes, tratando esse ponto enquanto um espelho deformante. A partir dessas reflexões, Brougère (2010) defende que as concepções pedagógicas, atreladas ao brinquedo e às brincadeiras, devem considerar as formas de sociabilidades e de subjetividades comprometidas com a ludicidade, bem como devem romper com as relações de dominação socioeconômica, étnico racial, regional, linguística, religiosa e de gênero.

Nono (2021), seguindo a mesma linha de reflexão de Brougère (2010), defende que a organização do espaço e do tempo das escolas infantis deve levar em conta o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da criança. Organizar a rotina da criança no espaço do cotidiano infantil pressupõe pensar nas necessidades das crianças e essa percepção só será possível por meio da observação aguçada do educador com relação a como, de que e com quem as crianças brincam. A observação é crucial para que a organização do espaço-temporal tenha um significado, considerando também a proposta pedagógica diante da realidade socio cultural das crianças.

Os espaços são organizados pelo/a educador/a, que, mesmo sem perceber, constrói arranjos espaciais partindo do que ele/a acredita. No livro “Os fazeres na educação infantil”, de Rossetti-Ferreira *et al.* (2007), Carvalho e Meneghini apresentam o capítulo “Estruturando a sala”, abordando o conceito de zonas circunscritas, as quais se valem de uma organização espacial com áreas delimitadas. Por exemplo, o arranjo espacial aberto com poucos móveis, objetos e equipamentos, no qual, muitas vezes, as crianças ficam ao redor do educador sem ter muito o que fazer. As autoras apontam para uma falta de formação, o que impede que o/a educador/a organize os espaços partindo de arranjos espaciais semiabertos, com móveis baixos para cantinhos e zonas circunscritas (zonas delimitadas com abertura para passagem da criança), as quais caracterizam-se por divisões de três ou quatro lados, permitem a exploração livre infantil e tiram o foco exclusivo do educador. Essas zonas não devem tomar todo o espaço das salas de referência nas creches e pré-escolas, tendo em vista que também são necessárias mesas e cadeiras para outras atividades e espaços livres com almofadas, por exemplo, para exploração livre e/ou leituras.

Vale ressaltar que, para além da sala de atividades o pátio, refeitórios e demais espaços devem ser cuidadosamente organizados, potencializando as dimensões educativas da escola e o espaço como elemento do currículo na Educação Infantil, este que surge do cotidiano partindo das interações e brincadeiras com foco para o desenvolvimento integral da criança em seu cotidiano brincante. “É importante destacar que, desde Froebel e Montessori, prevalece a ideia de que a organização dos espaços interfere no desenvolvimento” (HADDAD e HORN, 2011, p. 45).

Haddad (2015) aponta alguns princípios de organização dos espaços presentes na tradição da educação infantil, são eles: atmosfera familiar, ambiente convidativo e acolhedor, assemelhando-se à casa; organização em diferentes áreas: livros, blocos, casinha, artes, jogos etc.; estantes baixas de forma a tornar os materiais acessíveis e convidativos às crianças; materiais que despertam o interesse da criança e promovem a brincadeira simbólica; organização que proporciona a autonomia da criança nas escolhas e o uso dos materiais; paredes que expressam o protagonismo infantil com produções das crianças. Haddad e Horn (2011) defendem ainda que pensar em organizar o lugar que acolhe e promove o protagonismo infantil não se reduz às salas de atividades; na realidade, todas as dependências das instituições de educação infantil educam.

Para a organização dos espaços, são necessários: acessibilidade/autonomia – espaços que permitam às crianças a realização de tarefas sozinhas de forma independente; identidade – ambientes organizados com objetos trazidos de casa pelas crianças, como brinquedos, livros, fotos e objetos confeccionados por elas na escola, por exemplo; movimento – ambientes com espaços amplos e seguros para a livre movimentação das crianças; estímulo dos sentidos, ambientes que provoquem a curiosidade e a experimentação de diferentes sensações através das cores, das formas, dos sons, dos aromas, dos sabores e das texturas; interação – espaços coletivos de relações entre crianças e adultos, possibilitando a troca de experiências e a vivência de diferentes desafios; segurança – ambientes iluminados, arejados e higienizados e móveis adequados ao número e ao tamanho das crianças, materiais resistentes e de fácil limpeza, tomadas e fios elétricos fora do alcance das crianças.

De acordo com Lenira Haddad Haddad e Maria da Graça Horn (2014), a criança quer mais do que espaço, o que torna necessário pensar que organizar o lugar que acolhe e promove o protagonismo infantil não se reduz às salas de atividades, pois todas as dependências das instituições de Educação Infantil educam. A organização desses itens interfere diretamente no desenvolvimento infantil, proporcionando as manifestações livres das crianças, ponto que já foi delineado por Montessori (1870-1952) e Froebel (1970).

O espaço funciona enquanto importante agente de aprender e de descobrir com os outros, com as ações, com os movimentos e com as interações entre as crianças, bem como é gerador de experiências brincantes e de desenvolvimento. Nesse contexto, o/a professor/a precisa ser um/a observador/a atento/a e aberto/a ao protagonismo infantil. Todas as crianças aprendem e se desenvolvem experimentando o mundo que as cerca para além dos estereótipos atrelados a diferentes espaços, ambientes e brinquedos.

De acordo com Tizuko Kishimoto (2018, p. 18), “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. Dessa forma, o brinquedo, para a autora, metamorfoseia e fotografa a realidade e o paradigma está justamente no processo metafórico que se relaciona aos comportamentos sociais e considerados naturais.

Assim, o espaço, o tempo e os materiais implicam diretamente na proposta pedagógica da Educação Infantil, possibilitando inúmeras experiências brincantes e de interação que propiciam o desenvolvimento integral. Nesse sentido, é de suma importância um/a educador/a consciente, sensível e aberto/a às múltiplas explorações infantis e às relações de gênero que são estabelecidas, mantidas e questionadas pelas crianças e que organize arranjos espaciais semiabertos com zonas circunstanciais e enxergando as crianças como indivíduos que aprendem no cotidiano e no seu fazer diário para além dos estereótipos demarcados socialmente e expressos em brinquedos e brincadeiras conforme o sexo biológico.

5.4 Educação sexual na infância: o desafio da interseccionalidade

Se não dermos a informação correta, a criança engendrará sua própria versão e isso pode ser danoso. (OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa discutir sobre a sexualidade e a interseccionalidade de forma aprofundada, é preciso pontuar que estas são categorias de análise que aparecem nas performances de gênero experienciadas pelas crianças no processo da Educação Infantil. Portanto, este tópico será breve, mas necessário para a intersecção entre a teoria e a prática de forma contextualizada e conceitual. Aventa-se a tese da emergência de trazer à tona a sexualidade como algo natural do desenvolvimento da criança e que deve ser tratada na educação desde a mais tenra idade, assim como demarca Oliveira (2016), citada no início deste tópico.

Considerando que a presente pesquisa celebra diferentes vozes em distintos contextos, os sujeitos que protagonizam as análises possuem variadas interfaces de gênero, de classe e de

raça. Os/as adultos e crianças da Argentina (crianças, professoras, gestores/as, pesquisadores/as) são, em sua maioria, brancos/as e heterossexuais, com exceção de um pesquisador, que se identifica como homossexual. Com relação à classe social, há muitas vertentes, quais sejam: o projeto social Merendeiros Corações Sorridentes, a escola pública, a escola privada e os/as pesquisadores/as vinculados a universidades públicas. Todos esses lugares perpassados permitiram caminhar entre diferentes classes sociais e condições econômicas, culturais, sociais. A observação realizada no Brasil segue o mesmo direcionamento, na medida em que foi composta por sujeitos que integram a interseccionalidade – classe, gênero e raça – de diferentes formas e contextos.

Maylei Blackwell e Nadine Naber (2002) associam interseccionalidade à simbiose entre gênero, raça e classe, considerando que essas três categorias de análise são indissociáveis quando o objetivo é tentar compreender diferentes contextos no âmbito da educação. As autoras demarcam, ainda, a travessia perigosa no que tange ao gênero na intersecção de raça e pobreza, de modo que os marcadores da interseccionalidade dizem respeito à elasticidade do racismo e à ampliação de fronteiras para além do fenótipo e das relações de poder aliadas aos padrões históricos e culturais de ser e viver como homem e mulher.

Joana Stelzer e Gabriela Kyrillos (2021), por sua vez, evidenciam que,

O conceito de interseccionalidade das opressões ou desigualdades interseccionais – cunhado em 1989, por Kimberlé Crenshaw – possui um potencial analítico para a concretização do acesso das mulheres aos Direitos Humanos. [...] Conclui-se que as discriminações de gênero interagem com outras categorias estruturais, como raça, produzindo processos de exclusão particulares que são barreiras no acesso aos direitos, sendo a interseccionalidade uma ferramenta com grande potencial para melhor compreender esses processos e minimizá-los (STELZER e KYRILLOS, 2021, p. 238).

Com essa fala, Stelzer e Kyrillos (2021) sinalizam a importância da interseccionalidade enquanto potente categoria para proteção e garantia dos direitos de grupos específicos de acordo com suas especificidades, bem como destacam que o conceito de *interseccionalidade* surgiu em 1989 quando a jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw o nomeou. Ainda sendo recente no campo das ciências humanas e sociais, as produções iniciais sobre interseccionalidade ocorreram nos Estados Unidos por meio da articulação dos conceitos de gênero, classe e raça, a partir de lutas dos movimentos sociais, em especial os movimentos das mulheres negras. Trata-se de uma iniciativa de implementar uma rede de desempoderamento. “O conceito de interseccionalidade, portanto, pode ser um meio importante para análises não essencialistas das diferenças e das desigualdades sociais” (STELZER e KYRILLOS, 2021, p. 245).

O conceito interseccional permite colocar novas lentes e enxergar o mundo desnudo, percebendo-o enquanto vasto e plural, onde, dentro de uma coletividade macro, existem questões específicas e diversas de acordo com quem fala e de onde fala. Ao conversar com uma pesquisadora, com uma professora brasileira da educação básica e com uma professora argentina da educação primária e ao observar as crianças usando os óculos da interseccionalidade, não há como não relacionar as vivências ao contexto de classe, raça e gênero.

Apesar das preocupações com o esvaziamento do conceito, não há como negar que a interseccionalidade possui grande potencial na busca por concretizar o acesso aos Direitos Humanos em um país historicamente desigual e marcado pela exclusão social baseada em elementos como a raça, a classe, a orientação sexual e a identidade de gênero. Ampliar a compreensão sobre a interseccionalidade das desigualdades sociais no país é uma forma de promover mecanismos mais adequados para saná-las. Busca-se romper, assim, com o discurso que inclui apenas uma parcela específica e minoritária das mulheres brasileiras – brancas, heterossexuais e classe média alta – a partir da compreensão de que elementos estruturais, como a raça, produzem processos de exclusão particulares e que, portanto, demandam ferramentas particulares para solucioná-los. (STELZER e KYRILLOS, 2021, p. 259-260)

A compreensão acerca da interseccionalidade funciona como uma potente estratégia para ampliar olhares e identificar problemáticas sociais sob uma perspectiva profusa e vasta, na medida em que essa perspectiva busca contemplar elementos estruturais repletos de relações de poder, de exclusão e de particularidades, desencadeando, assim como enfatizam as autoras supracitadas, possibilidades para solucionar os problemas mediante a contemplação das particularidades de cada indivíduo.

Saffioti (1987, p. 86), em seu livro “O poder do macho”, não utiliza o termo de interseccionalidade, mas trabalha as relações de poder através da tríade *racismo*, *classe* e *gênero*. A autora afirma que não existe uma única maneira de lutar contra as discriminações raciais e sexuais, pois os diferentes grupos, com consciência das discriminações sofridas, enfrentam, de formas diversas, esse sistema de dominação-exploração. Para Saffioti (1987), somente é possível alcançar a democracia por meio da análise triangular entre patriarcado-racismo-capitalismo.

Deixa-se aqui para discussão a tese de que a verdadeira democracia só pode ser instaurada quando se constrói o trio patriarcado-racismo-capitalismo. Enquanto o patriarcado e o racismo forem considerados meramente como ideologias e não enquanto relação de poder que são, será impossível chegar democracia racial e sexual. (SAFFIOTI, 1987, p.94).

Saffioti (1987) enfatiza, ainda, a dominação patriarcal que já dura milênios, o preconceito racial e a luta de classes, discutindo sobre o que ela chama de simbiose formada por três sistemas de dominação-exploração, são elas: patriarcado-racismo-capitalismo. Ademais, a autora discorre sobre as minúcias e a importância de cada luta, destacando a impossibilidade de exaltar uma em detrimento da outra ou de isolar cada um dos sistemas de dominação-exploração, nos quais, fundidos nessa tríade do desprazer, ninguém é beneficiado de fato. Vale ressaltar que, com isso, Saffioti (1987) não equipara ou iguala as lutas, mas reconhece a importância destas na perspectiva social e a impossibilidade de exaltar uma (a luta de classes) enquanto despreza-se as outras. Nesse sentido, apresenta-se a perspectiva das relações de gênero na educação das crianças, sem deixar, contudo, de considerar as diferentes lutas, pensando de onde partimos e a quais crianças estamos nos referindo ao decorrer da análise dos dados e das representações infantis.

Paralelamente, discutir a sexualidade para além das caixinhas normalizadoras e considerar os sinalizadores da interseccionalidade constitui-se um expressivo desafio, o qual, ao se tratar da educação sexual na infância, torna-se enigmático e temerário. Estamos nos arriscando a caminhar por estradas inférteis, pouco exploradas e repleta de tabus que muitas vezes soam como uma afronta dependendo de para quem e como se fala.

Pilar González (2018), apresenta algumas reflexões acerca da sexualidade infantil, partindo do campo das ciências sociais da América Latina destacando que ao longo da história restringiu-se o conceito de sexualidade como perigosa e como algo do mundo adulto,

A (a)sexualidade infantil tem sido colocada em discursos complexos e heterogêneos ao longo da história. A partir da década de 1980, nos Estados Unidos, ocorreu uma mudança na superfície discursiva que passou a considerar a sexualidade infantil de forma natural. Em décadas anteriores, o conjunto de discursos encarregados de tematizar a sexualidade infantil - isto é, psicologia, antropologia, sociologia, criminologia e direito - havia reconhecido explicitamente as práticas sexuais de meninos e meninas como "práticas normais" e "naturais" (GONZÁLEZ, 2018, p. 139; tradução nossa).

⁴¹Pilar González (2018), pesquisadora da Argentina, destaca as ambiguidades existentes ao se falar em educação sexual das crianças, destacando que, em seu país, há governantes que reconhecem a definição da sexualidade integral, contudo, no que se refere à definição da

⁴¹ No original: La (a)sexualidad infantil ha sido emplazada en discursos complejos y heterogéneos a lo largo de la historia. A partir de la década del 80 en Estados Unidos tiene lugar un cambio en la superficie discursiva que consideraba a la sexualidad infantil de manera natural. En las décadas anteriores, el conjunto de los discursos encargados de tematizar la sexualidad infantil – esto es: la psicología, la antropología, la sociología, la criminología y el derecho – habían reconocido explícitamente a las prácticas sexuales de niños y niñas como “prácticas normales” y “naturales” (GONZÁLEZ, 2018, p. 139).

sexualidade integral infantil, reduz-se, geralmente, o resguardo a esse direito. Para tanto, González (2018) cita a Lei de Educação Sexual Integral da Argentina e os lineamentos curriculares, os quais correspondem a um direito que deveria ser universal, enfatizando as investigações, os avanços e as resistências relativas a essa temática na infância. Esse campo de disputas foi retratado com detalhes no tópico anterior.

No entanto, as noções de gênero e sexualidade, baseadas em axiomas binários como cultura/natureza, sexo/gênero, homem/mulher, entre outros, têm prescrito e moldado normativamente os processos de subjetivação. Nesse quadro, seguindo a proposta de Sedwick, entendemos que a sexualidade ocupa o lugar em que o gênero tem sido pensado historicamente – ou seja, a variável cultural, relacional. Assim, a compreensão complexa e heterogênea da sexualidade permite entender que muitas dimensões relacionadas à sexualidade não necessariamente respondem ou estão ligadas às questões de gênero (GONZALÉZ, 2018, p. 141; tradução nossa)⁴².

Com essa fala, a autora nos leva a pensar na sexualidade como um conceito heterogêneo que está vinculado à categoria de gênero, mas alerta quanto à complexa e heterógena compreensão que se constrói. Sobre esses conceitos, Louro (2011) adverte:

Há muito que estudiosas feministas procuram demonstrar a especificidade e, conseqüentemente, a distinção entre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, sua estreita articulação. Entre essas estudiosas, o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. [...] Percebe-se, então, que ao falar de gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). [...] Mas as coisas costumam se complicar um pouco mais quando se trata da sexualidade. Inúmeras pesquisadoras e pesquisadores comentam o quanto parece ser difícil admitir que a sexualidade também é construída culturalmente. (LOURO, 2011, p. 69).

Louro (2011) demarca ainda que “sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo”. Compartilhando da posição de muitos outros estudiosos e estudiosas, Louro (1995) fala da impossibilidade de se

[...] compreender a sexualidade observando apenas seus componentes 'naturais. Foucault foi capaz de traçar uma História da Sexualidade (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma "invenção social", ou seja, por entender que ela se

⁴² No original: Sin embargo, las nociones de género y sexualidad, basadas en axiomas binarios como cultura/naturaleza, sexo/género, hombre/mujer, entre otros, han prescrito y moldeado normativamente los procesos de subjetivación. En este marco, siguiendo la propuesta de Sedwick, entendemos que la sexualidad ocupa el lugar en el que se ha pensado históricamente al género – es decir, lo cultural, relacional, variable. Así, la comprensión compleja y heterogénea de la sexualidad nos permite comprender que muchas dimensiones relativas a la sexualidad no necesariamente responden o se encuentran vinculadas a cuestiones de género (GONZALÉZ, 2018, p. 141).

constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem "verdades". (LOURO, 2011, p. 17).

Assim, percebemos que os sujeitos exercem sua sexualidade de diferentes formas, de modo que “suas identidades sexuais se [constituem], pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (LOURO, 2011, p. 25).

Não obstante, os sujeitos identificam-se como masculino ou feminino em contexto históricos e sociais, construindo a identidade de gênero e a identidade sexual, o que demonstra que a sexualidade vai além das práticas eróticas humanas. Foucault (2018), em “A história da sexualidade e a vontade de saber”, afirma que existe uma pudicícia imperial, que figura no brasão da nossa sexualidade contida e, muitas vezes, hipócrita. O filósofo versa sobre o século XVII e o processo de confisco da sexualidade ao longo dos anos e afirma:

[...] a família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, reservando-se o princípio do segredo (FOUCAULT, 2018, p. 9).

A regulação é aquilo que constrói regularidades, mas é também, seguindo a ideia de Foucault (2018), um modo de disciplina e vigilância das formas modernas de poder. Na medida em que as regulações operam através de normas, elas se tornam momentos chave nos quais a idealidade da norma é reconstituída, e sua historicidade e vulnerabilidade são temporariamente excluídas

Judith Butler (2014, p. 272) destaca que as regulações que procuram meramente proibir certas atividades específicas (como assédio sexual, fraudes no sistema da previdência, discursos sexuais) exercem outra atividade que, em sua maior parte, permanece despercebida, afinal “[...] a produção de parâmetros de pessoas, isto é, a construção de pessoas de acordo com normas abstratas ao mesmo tempo condicionam e excedem as vidas que fabricam – e quebram”.

Butler (2014) percebe gênero enquanto uma forma congelada que a sexualização da desigualdade assume. Atentando-se para o fato de redução de gênero à sexualidade, a autora defende ser necessário a separação dos conceitos, bem como a consciência de que estamos imersos em constantes regulações políticas culturais e sociais, sendo imprescindível ir além dessas normas reguladoras impostas.

As aproximações nos levam a assumir que ambos os conceitos são construídos culturalmente e, assim, carregam historicidade e caráter provisório, de modo que as regulações,

as quais definem modos de ser, de viver e de estar no mundo, estão vinculadas ao processo de normalização. Esses regimentos são construídos socialmente/culturalmente e expressam normas/regras de se comportar em sociedade em seus vários âmbitos, o que inclui gênero e sexualidade, impondo formas “normativas” que vão de encontro à perspectiva plurirreferencial. Assim sendo, o referido cenário de normatizações acarreta problematizações e questionamentos acerca das idealizações binárias que não cabem em uma sociedade diversa.

Arlete Oliveira (2016) salienta que a sexualidade é construída nas primeiras experiências afetivas do/a bebê com a mãe, com o pai ou com quem cuidar dele/a. Inicialmente, a autora aponta a diferença entre educação sexual e orientação sexual, ao afirmar que a primeira diz respeito aos processos culturais contínuos desde o nascimento que direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade; a orientação sexual, por sua vez, trata-se das atrações sexuais do indivíduo. Nessa perspectiva, é possível observar que a sexualidade está além do genital masculino ou feminino.

A autora supramencionada aponta a sexualidade e a educação ao longo da história, salientando a inserção médica na educação, que se intensificou nas primeiras décadas do século XX quando se tinha um discurso calcado na perspectiva religiosa de pecado e moralidade.

[...] no século XIX o discurso médico, ainda que influenciado pela força do pensamento religioso, procurou normatizar o uso da sexualidade, definindo padrões patológicos e normais. A medicina fez, no século XIX, o que a igreja fazia na colônia: tentar influenciar a conduta sexual do indivíduo. (OLIVEIRA, 2016, p. 20).

As propostas médicas normalizadoras perduraram até metade do século XX. Assim, no final da década de 1990, com a inclusão da orientação sexual como tema transversal curricular nos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve um movimento do Ministério da Educação no Brasil com o objetivo de destacar assuntos ligados a sexualidade e gênero no âmbito das escolas. Contudo, os pequenos avanços de documentações educacionais que retratam gênero na escola foram pausados e, na atualidade, parece ter havido um silenciamento de políticas públicas nesse âmbito no Brasil, conforme vimos em tópicos anteriores. Indo na contramão desse movimento, esta pesquisa destaca as relações de gênero e sexualidade vivenciadas pelas crianças em suas explorações cotidianas, tendo em vista que

[...] descrever o gênero constitui-se como uma noção essencial para analisar as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, pois as crianças recriam, negociam e atualizam sentidos sobre gênero quando brincam, construindo e reinterpretando a cultura da qual fazem parte. (OLIVEIRA e HADDAD, 2019, p. 321)

As relações de gênero são cotidianas no âmbito da Educação Infantil, nas microrrelações entre crianças e adultos e nas interações e brincadeiras que as crianças estabelecem entre elas mesmas. Miranda Santana (2019) salienta que, na Educação Infantil, existe uma manutenção da heterossexualidade e da cisgeneridade, em que parece não haver espaço para discutir gênero e sexualidade.

Um referencial muito citado para se pensar na sexualidade diz respeito a Freud (1997), que foi o primeiro a propor a existência da sexualidade na infância. O pai da psicanálise destacou a importância das fantasias na vida mental dos pacientes, o que permitiu traçar o desenvolvimento da função sexual. Dessa descoberta, resultou-se o trabalho intitulado “A sexualidade infantil”, que chocou a sociedade da época e serviu de pretexto para a resistência à psicanálise. Freud dirigiu, então, suas críticas à moral sexual civilizada. Conforme destaca Shirahige e Higa (2010), para Freud, a atitude moral diante da sexualidade era a responsável pelas neuroses, e a educação enquanto veículo dessa moral era o seu agente propagador.

A psicanálise, ao estudar o aparelho psíquico do indivíduo, divide-o em regiões e instâncias: o *id*, o *ego* e o *superego*. A personalidade é composta por esses três sistemas e o comportamento é resultante da interação entre eles.

De acordo com Freud (1997), o *id* é de onde provêm os impulsos ou as pulsões do prazer; seus conteúdos são as representações psíquicas dos instintos, ou seja, as representações do mundo interno da experiência subjetiva. O princípio de redução da tensão chama-se princípio do prazer. Para a realização desse objetivo, o *id* dispõe da ação reflexa (tossir, espirrar, piscar) e do processo primário (redução da tensão que se dá pela formação da imagem mental do objeto desejado). Um exemplo ilustrativo do processo primário é o sonho, que representa sempre a satisfação ou o desejo. O ato de pensar em uma comida saborosa para matar a fome não reduz a tensão da fome; o indivíduo precisa encontrar o alimento e consumi-lo para se satisfazer. Com esse exemplo, entra em cena a segunda estrutura do sistema: o *ego*, que opera no nível da consciência, fazendo o indivíduo partir em busca da realização completa do seu desejo.

O *ego* é o responsável pelo contato com a realidade externa e subjetiva. O *id* é o processo primário, o princípio do prazer e o *ego* trata do processo secundário e do princípio da realidade. O *ego*, por ser a parte organizada do *id* e por possuir a função de realizar os objetivos dessa instância primária, desempenha a difícil tarefa de satisfazer as exigências do *id*.

O *superego*, por sua vez, é o intermediário entre as exigências instintivas do organismo e as condições do ambiente; é o sensor das funções do *ego* e o responsável por decidir se algo é certo ou errado, de modo a garantir que uma pessoa aja em harmonia com os padrões sociais vigentes. Pode-se dizer que o *superego* é o árbitro moral, o representante interno dos valores e

dos ideais da sociedade transmitidos e reforçados pelo sistema de punições e de recompensas impostas às crianças pelos pais. O superego representa mais o real do que o ideal, tende mais à perfeição do que ao prazer e funciona como uma espécie de componente social da personalidade, bloqueando, desse modo, os impulsos do id, principalmente os de natureza sexual e agressiva, os quais são os mais condenados pela sociedade quando exteriorizados.

Ainda segundo Freud (1997), o conteúdo da mente pode ser: *inconsciente*, *consciente* ou *pré-consciente*. O primeiro é o lugar dos impulsos instintivos e das pulsões e representações reprimidas ou que nunca puderam chegar à consciência. Trata-se de um mecanismo de proibição que se denomina repressão. O id é o puro inconsciente. O *consciente*, por sua vez, trata-se de tudo o que se conhece, como as lembranças, os sentimentos, os pensamentos e a percepção do mundo. O *pré-consciente*, por fim, é o sistema psíquico que serve de intermédio entre o inconsciente e a consciência. Nele estão as repressões que podem se tornar conscientes, desde que o sujeito se interesse por elas e a sua função é selecionar os atos motores e as vias de pensamento para a consciência.

O id, ego e superego compõem a dinâmica da personalidade para Freud e atuam no funcionamento de uma pessoa por meio do **instinto** (impulsivo ou pulsão), o qual se trata da representação psicológica inata de uma fonte de excitação corpórea, classificada pelo psicanalista como em *instintos de vida* e *de morte*. Os *instintos de vida* servem tanto para a autoconservação (fome, sede e fuga da dor) como para preservação da espécie (sexo). Freud (1997) durante os seus estudos, atribuiu grande importância à sexualidade, tratando-a como um impulso básico e fundamental para o ajustamento da personalidade. Os *instintos de morte*, por sua vez, são destrutivos. Para o pai da psicanálise, a morte é a finalidade de toda a vida e, assim sendo, toda pessoa tem desejo inconsciente de morrer. Os dois instintos entram em ação agrupando-se – por exemplo, o amor derivado do instinto de vida, isto é, sexual, pode ser neutralizado pelo ódio, que é o instinto de morte.

Os instintos contêm toda a energia psíquica que os três sistemas da personalidade (id, ego e superego) utilizam para realizar os seus trabalhos, acarretando disputas nos diferentes sistemas. Consequentemente, são criados mecanismos de defesa do ego contra o id, que são inconscientes, são eles: repressão (os impulsos proibidos são expulsos da consciência); negação (negar um fato evidente da realidade – como um fumante que afirma que não existem estudos que comprovem os malefícios do cigarro à saúde); formação reativa (conflito entre o senso moral e um comportamento aceitável – o aluno pode, por exemplo, demonstrar atitudes aceitas pelo professor ou apresentar atitudes inversas); projeção (mecanismos de defesa que leva o indivíduo a atribuir, inconscientemente, ao outro os seus próprios conflitos – a exemplo de um

marido infiel e ciumento ou de uma criança que culpa a outra por um ato seu); racionalização (justificativa de um comportamento cujas razões verdadeiras não se justificam, mas o individual acredita nela. Usa-se, para isso, explicações racionais para uma razão de ordem emocional, como um político que perde a eleição e justifica a perda com uma possível fraude); fixação (permanência em um estágio primitivo do desenvolvimento, como o desenvolvimento da sexualidade); regressão (retorno ao estágio anterior do desenvolvimento – traços infantis de conduta); deslocamento (mecanismo psíquico inconsciente no qual uma descarga afetiva é transferida para um elemento substituto, como uma marido que, humilhado pelo patrão, agride a esposa); sublimação (mecanismos de defesa no qual certos impulsos inconscientes são desviados de seus objetos primitivos para fins socialmente úteis).

Em “A sexualidade infantil”, Freud (1997) postula a existência da sexualidade humana com impulsos ou pulsões parciais presentes desde a infância, os quais foram agrupados em fases do desenvolvimento. Essas fases são apresentadas abaixo.

- Fase oral: até um ano e meio, a zona oral desempenha o papel principal – o prazer advém da sucção. A boca e sua extensão, como os lábios e a língua, constituem a zona erógena (zona de prazer). Os objetos escolhidos são os seios ou seus substitutos, como dedos, chupeta, alimentos etc.
- Fase anal: estimada em um ano e meio. Nessa fase, o ânus constitui zona privilegiada das tensões e gratificações sexuais; a sensação de prazer está associada à expulsão (defecação) ou a retenção das fezes. O prazer advém também da manipulação destas. Na passagem da fase oral para a anal, com o controle dos esfíncteres, a criança tem a sensação de poder controlar também seus impulsos.
- Fase fálica: ocorre por volta dos 3 ou 4 anos de idade. As zonas erógenas, nessa fase, localizam-se nos órgãos genitais. Denomina-se fase fálica porque o pênis é o principal objeto de interesse das crianças de ambos os sexos; há o desejo de ver os órgãos genitais do colega e de exhibir o próprio. O prazer encontra-se na visão.

A passagem de uma fase à outra significa integração, mas não o desaparecimento total da fase anterior, portanto, em várias situações pontuais da vida, as pessoas podem demonstrar as marcas de uma determinada fase.

É na fase fálica que Freud (1997) localiza o aparecimento de uma relação triangular e singular entre pai, mãe e filho, que configura o *complexo de Édipo*. Trata-se de uma relação de amor que tem, como objeto, o progenitor do sexo oposto e impulsos de rivalidade e ciúmes do progenitor do mesmo sexo. Essa situação suscita sentimentos ambivalentes, como amor e ódio.

A criança teme ser punida por seus desejos proibidos, o que gera um sentimento de culpa e medo de um rival superior (mãe e pai), então ela aceita renunciar seu objeto de amor e transforma a rivalidade em identificação, isto é, o desejo de ser como o pai ou como a mãe.

No desenvolvimento do complexo de Édipo, o desejo sexual do menino pela mãe e sua rivalidade com o pai provocam ressentimentos em relação à figura paterna. Desses ressentimentos, desencadeiam-se o medo da castração e a renúncia de seus desejos eróticos com a mãe, seguida da identificação com o pai. O temor à castração é denominado “complexo de castração”. Trata-se de um sistema inconsciente de emoções relacionadas ao valor simbólico do falo. A menina sente o complexo de castração por não possuir um pênis. Assim, enquanto o menino teme perder um objeto de valor, a menina sente-se prejudicada por não o possuir e busca compensar essa falta no desejo pelo pênis paterno.

A estrutura básica da personalidade forma-se no fim da fase fálica. A adolescência seria a fase de reativação dos impulsos sexuais adormecidos durante o período de latência. Os períodos pré-genitais que antecedem essa fase são caracterizados pelo narcisismo ou pelo amor a si mesmo, isto é, o indivíduo tem satisfação ao estimular seu próprio corpo. Na fase genital, esse narcisismo é canalizado em escolhas objetais genuínas. O adolescente desenvolve uma ideia de amor mais altruísta, uma relação mútua e satisfatória. Os impulsos libidinosos que antes se voltavam para figuras parentais podem ser dirigidos para pessoas que se assemelham com elas.

O indivíduo da criança narcisista torna-se um/a adulto/a socializado/a e orientado/a para a realidade. Os impulsos das fases anteriores – oral, anal, fálica – fundem-se e sintetizam-se nos impulsos genitais. Assim, a personalidade, para Freud (1997), é vinculada a quatro fontes principais de tensão: processo de crescimento fisiológico, frustrações, conflitos e perigos, nas quais o indivíduo é obrigado a desenvolver formas de reduzir tensões que emanam dessas fontes, o que leva ao seu crescimento e à sua evolução.

Freud (1997) nutria a ideia de que a psicanálise poderia contribuir para reformular métodos e objetivos educacionais em uma ação profilática. Para tanto, o psicanalista elaborou o conceito de transferência, fenômeno presente quando duas pessoas se relacionam de frente – esse fenômeno está presente na relação entre professor e aluno, por exemplo, e permite refletir sobre o que leva o aluno a acreditar no professor e chegar a aprender. O conceito de *transferência* constitui-se como uma das contribuições da psicanálise para a educação.

A sexualidade, em sua amplitude de significado, para a psicanálise, é concebida como tudo aquilo que pode provocar prazer e que se encontra em toda a vida humana. A sublimação, por sua vez, trata-se do desvio de uma pulsão do desejo diretamente sexual para um fim

socialmente útil. Assim, a psicanálise colabora com a educação fornecendo equilíbrio, ao pensar nas fases do desenvolvimento e nas pulsões sexuais de prazer. O educador precisa saber lidar com a energia dos impulsos, transformando a curiosidade em desejo de conhecimento e em curiosidade intelectual. É nesse sentido que a psicanálise propõe o desvio do mal para fins úteis à sociedade mediante a sublimação. De acordo com Shirahige e Higa (2010, p. 39), “esta parece ser a proposta da Psicanálise para a educação: que o educador possa buscar com o educando o justo equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades coletivas”.

Freud (1997) insistiu em uma educação para a realidade, que deveria ser considerada um estímulo para a submissão do princípio do prazer ao princípio da realidade, tendo como objetivo impedir o homem de permanecer na infância e levando-o a enfrentar a vida adulta.

A psicanálise abre um novo olhar sobre o aluno e/ou a criança, um ser que tem subjetividade e desejo, um ser cujas manifestações, muitas vezes difíceis de aceitar, têm seus significados, e possibilita compreender as dificuldades dos/as educandos/as, na medida em que leva a conhecer o desenvolvimento de suas personalidades. Ao/à educador/a, a psicanálise possibilita reavaliar suas atitudes e concepções de aprendizagem, servindo também para lembrá-lo/la de que possui o mesmo aparato psicológico do aprendiz. “O processo de aprender envolve, assim, um encontro do desejo de ensinar do professor com o desejo de aprender do aluno, a transferência da relação aluno-professor é fundamental” (SHIRAHIGE e HIGA, 2010, p. 15).

É relevante destacar que muitos estudiosos da infância se debruçaram sobre as perspectivas de Freud para entender a sexualidade infantil e os desejos de aprender e se desenvolver. Contudo, Arlete Oliveira (2016) destaca que, mesmo com as contribuições da psicanálise e com estudos sendo desenvolvidos no mundo e na América Latina, pensar na sexualidade infantil ainda constitui-se como um imenso desafio, tendo em vista o mito da inocência e da criança assexuada.

Há uma tendência em achar que as crianças, em sua maioria, não são seres sexuais. Mas elas têm momentos de curiosidade, quando se examinam a si mesmas e aos outros e quando fazem perguntas, mas acredita-se que, se nesses momentos elas não forem encorajadas, a infância será pura e simplesmente um período livre de reflexões e inquietações acerca das questões sexuais. Essa ideia é geralmente falsa. Apesar de ser verdade que a maioria das crianças não dedica tantos pensamentos às práticas sexuais quanto os adultos, elas, à sua maneira, estão igualmente preocupadas com os mistérios do sexo. (OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Arlete Oliveira (2016) adverte que a sexualidade faz parte do desenvolvimento da criança. Entretanto, não se trata da sexualidade na perspectiva e na ótica do adulto. As crianças

estão preocupadas com os mistérios e com o ocultamento do sexo. Nesse sentido, o silenciamento dos adultos diante dessas questões pode provocar inúmeras consequências entre os mais novos, como o silenciamento frente a certas situações ou, o mais provável, a busca por respostas de formas diferentes e perigosas.

Em relação à aprendizagem sobre os órgãos genitais, por exemplo, Elaine Laviola (1998) pontua que as crianças exploram seus corpos, inclusive a vagina e o pênis, e enfatiza que elas se masturbam. Falar isso pode parecer uma afronta dependendo de quem lê e de qual posição assume. Contudo, é fato que todo adulto que convive com crianças, em algum momento, já presenciou uma criança se tocando e se olhando. O problema é o tratamento dado a essas percepções, no qual “[...] muitos pais, não sabendo como responder às perguntas sobre os órgãos genitais, talvez distraiam a criança ou talvez as castiguem por perguntar” (OLIVEIRA, 2016, p. 56).

Há teorias que apontam que esse momento de descoberta da sexualidade pela criança pode ser crucial para o seu desenvolvimento futuro e a repressão ou o castigo na infância pode desencadear muitos traumas e inseguranças com o próprio corpo e com a vivência da sexualidade. As crianças perguntam e, se não respondidas, criam respostas diante das possibilidades que têm ao seu redor. Se uma menina ou um menino não perguntar nada sobre seu corpo e seus órgãos genitais para a família ou para adultos próximos, há um problema que precisa ser descoberto para auxiliar essa criança. Nesse sentido, é possível afirmar, com embasamento teórico, que as crianças são sexuadas e que os/as adultos/as precisam ter a sensibilidade de perceber o mundo para além do adultocentrismo e entender as crianças conforme elas pensam. Deve-se, pois, abandonar o estigma leva os adultos a associarem sexo e sexualidade a práticas eróticas. Afinal, de acordo com Oliveira (2016, p. 61),

Para as crianças a maior parte dessas atividades não tem os elementos da excitação erótica e a significação mental que são essenciais a sexualidade adulta. Para elas, essas atividades são como brincar, fazer exploração, experimentar as coisas que viram os adultos fazer, ou simplesmente descobrir que a sensação produz coisas diferentes. As atividades não são realizadas com o objetivo de aliviar algum tipo de tensão sexual, nem é provável resultarem do desejo de exprimir vínculo emocional com alguém. As ações são meros fragmentos sexuais, que esperam o passar do tempo para interagir-se.

Toda criança explora os órgãos genitais. Quando elas desenvolvem a coordenação motora, geralmente aos 3 anos de vida, na primeira infância, isso ocorre naturalmente no processo de desenvolvimento. A masturbação é um tabu mesmo para os/as adultos/as, que se culpam ainda que todos/as já tenham se masturbado, então acaba sendo algo que fica no íntimo

e no privado em segredo absoluto. Ao se tratar da masturbação infantil a situação piora. Parece-me um enigma obscuro, mas que precisa ser desvendado a fim de ouvir verdadeiramente as nossas crianças.

O entendimento e o tratamento da educação sexual infantil podem favorecer a criação de estratégias para auxiliar no processo de desenvolvimento integral das crianças, além de ser importantíssimo para protegê-las de abusos sexuais, os quais poderão ser reconhecidos pelas crianças caso elas tenham acesso a informações corretas. Contudo, isso só é possível por meio da formação docente; mas não somente, pois, antes, é preciso desnudar a visão do adulto que pensa na sexualidade somente como erótica, percebendo e entendendo as crianças de forma inteira. É necessário limpar as lentes sujas que foram nos dadas desde a infância, varrer a sujeira do silêncio e do medo atrelado à sexualidade, percebendo-nos primeiro como seres sexuais, para quem sabe, assim, compreender as crianças e suas dúvidas e indagações.

O/a profissional da educação infantil precisa criar o hábito de refletir criticamente sobre os discursos dominantes que influenciam e modelam o trabalho com as crianças pequenas e se dispor a considerar discursos alternativos. “Portanto, discutir de que forma se constroem as relações de gênero e como vão se constituindo ao longo da vida as identidades sexuais torna-se crucial nessa formação” (SILVA e BERTUOL, 2014, p. 460).

Magda Sarat (2021), em sua entrevista, afirma o seguinte:

É quando a sexualidade não podia ser dita ou falada perto das crianças, isso foi muito na época dos nossos avós, que não podia falar de sexo. Hoje, aparece na televisão, tá na internet, o sexo tem sido público. [...] Hoje, de certa forma existe uma conspiração do silêncio sobre um tema que é tabu com as crianças. Mas, a questão dessa conspiração do silêncio aí, é meio um tabu pra falar na escola. Não pode falar sobre isso, né? Se você vai falar sobre isso vem os pais, vem os professores. Ainda mais dependendo da abordagem que você fala, né? Os pais vêm reclamar porque os professores abordaram deste ou desta maneira. Então, como já disse anteriormente, por conta daquelas razões todas existem restrições, existe policiamento, né? A sexualidade tá envolvida entre outras questões, a questão do desejo, do prazer. Porque que nós docentes não temos esse direito? Quer dizer, nós não temos o direito? Minimamente? E muitas vezes quando a pessoa tem crise, com a sua própria sexualidade e com a sua orientação sexual, é porque está envolvida a questão do prazer. Quantas professoras, quantos professores vivem muitas vezes uma vida de muita dificuldade, de muita amargura, até por não terem se descoberto com a sua própria orientação, com seu próprio desejo. Ele também tá reprimido dentro do seu próprio desejo porque não lhe é permitido na sociedade, no grupo que ele tá inserido, na sua religião, no seu entorno, ele vivenciar a sua experiência. (sic)

Magda Sarat (2021) aglutina nossos pensamentos ao dizer que não falar da sexualidade no contexto da atualidade é do tempo dos nossos avós e que as crianças precisam da verdade e de respostas plausíveis diante das suas perguntas Sarat (2021) denuncia ainda que existe uma conspiração do silêncio nas escolas e que a dificuldade no que concerne à sexualidade vem de

nós mesmos desde a infância e que, na maioria das vezes, os/as próprios docentes/as não entendem seus próprios corpos, sua própria sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero, sendo importante começar por eles/as mesmos/as.

Sendo assim, tem-se um antagonismo, o qual pode ser desvendado através de formação e políticas públicas. Como já observado, na Argentina, iniciaram-se os debates acerca da educação sexual desde a infância a partir da criação de leis e documentos orientadores, os quais, embora encontrem resistências, também somam inúmeros avanços no contexto da sociedade.

5.5 O que nos dizem os/as pesquisadores/as do Brasil e da Argentina? Lentes de gênero

Se a gente não voltar pra nós, pra nossa história, o que é pra nós, quais são as nossas dificuldades, o que nós sofremos de violência? Porque de uma violência ou outra, todos nós sofremos! Todos nós convivemos! Então, são esses dois movimentos-formação de professores e trabalhar nossa própria sexualidade. (MIRIA IZABEL CAMPOS, 2021)

Miria Campos (2021), assim como Magda Sarat (2021), traz à tona a necessidade de o indivíduo trabalhar a própria sexualidade enquanto condição primeira para pensar na educação e nas relações de gênero e sexualidade na infância. Nesse ínterim, aqui, pontuam-se algumas colocações dos/as pesquisadores/as do Brasil e da Argentina acerca do objeto de tese e suas implicações na educação de ambos os países.

Foram feitas entrevistas com seis pesquisadores/as, sendo quatro brasileiras e dois/duas argentinos/as. No total, são cinco mulheres e um homem. Como foi dito anteriormente, os critérios de seleção foram relativos às publicações na área de gênero e Educação Infantil⁴³. De muitos e-mails enviados e respondidos, apenas foi possível consolidar esse número de entrevistas.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi dividido em indicadores, representados da letra A à F, conforme consta em apêndice. A letra A refere-se ao perfil; a B refere-se a publicações; a C, aos destaques com relação à Educação Infantil; a D refere-se aos destaques com relação à diversidade de gênero; a E, à percepção social da imersão de gênero na Educação Infantil e, por fim, a F refere-se a indicações de documentos. Os itens A, B e C já foram mencionados e analisados anteriormente no decorrer do texto. Portanto, neste tópico, o foco será as letras D, E e F, os quais serão apresentados nas tabelas abaixo:

⁴³ No roteiro, especificamente na letra B, foram solicitadas as principais publicações na área de Educação Infantil e gênero, o que possibilitou um maior aprofundamento da temática e endossou os critérios de seleção.

Tabela 3 – Destaques dos/as pesquisadores/as com relação a educação em gênero- Brasil e Argentina

Nome	País	D- Destaques com relação à educação em gênero		
		Quais os limites e as possibilidades da educação para crianças em gênero?	Quais as estratégias que podem ser implementadas para trabalhar gênero na educação de crianças?	
Juan Gabriel Luque	Argentina	E obviamente depois em termos de desafios há muitos porque há muita resistência e não podemos negar isso. Há resistência individual, resistência coletiva, há resistência institucional onde parece que o ESI não é tão importante, mas parece que a lei foi aprovada e pronto! E não, você tem que trabalhar essa lei, porque a lei é muito boa, até já recebeu prêmios, distinções, a Lei de Educação Sexual Integral tem sido muito reconhecida no mundo, mas então como 193nfân-la efetiva? Assim continua, que para mim está, os desafios estão aí na formação, nas instituições e na política, ao nível da decisão política é fundamental com a formação.	Formação continuada e ativismo político, acadêmico e prático.	
Lenira Haddad		Existe um tabu enorme no nosso país, sempre existiu e agora com essa direção dada por esse atual governo nós somos ameaçados né. A percepção social, ela entra muito nessa questão dos país terem medo se o seu filho está brincando com um pente cor de rosa, com um secador de cabelo com a chapinha, com elementos que são de mulheres que usam	O curso de formação continuada né, eu acho que a pedagogia tem que ter uma disciplina voltada para isso, mas eu acho que é muito difícil você conseguir uma disciplina só para a educação infantil, então assim tem que ter a questão do gênero, mas que passe por todas as etapas da educação básica, mas a formação continuada ela poderia ser mais específica Eu acho que sim eu	

		né, com medo de que ele vá virar gay né, e medo também se o educador permite que isso aconteça que o educador vai estar desviando essa orientação sexual do seu filho, então existem esses muitos tabus, então a educação para isso ela a educação voltada para a igualdade de gênero	acho que grupo de conversa entre os educadores grupo de conversa com os pais, conversa mesmo sabe, assim tá se sente à vontade de falar para trazer pessoas que possam aprofundar, filmes que possam ser assistidos e desencadear debates, colocar, fazer circular livros, panfletos que já tem muita coisa produzida, no âmbito da educação infantil é uma perspectiva do trabalho com os adultos, mas fazer esse tipo de pesquisa que a Erica fez, que é a pesquisa com crianças e que você coloca, que você coloca no ambiente brincadeira de faz-de-conta elementos que são marcados genericamente é uma possibilidade de você ver como as crianças reagem a isso, porque elas se manifestam,	
Magda Carmelit a Sarat		Avanço do conservadorismo, do retrocesso das políticas públicas. O avanço das religiosidades, hoje, nas comunidades pobres. Por outro lado, esse retrocesso das políticas públicas permitiu o avanço da religiosidade porque as comunidades religiosas, elas ajudam as pessoas. As comunidades religiosas têm feito o trabalho que as políticas públicas faziam. E aí, obviamente a fidelidade está também ao céu, a Deus e aos preceitos, óbvio! Então, essa tem sido uma limitação, né? E aí, o conhecimento, a negação do	Eu penso que a estratégia é investir na formação dos professores e na formação, qualificação dos professores, mas investir nas instituições. Na qualidade das instituições, nos espaços das instituições, nos modos de atendimento, nas formas de atendimento, dar condições para os docentes. Porque quando a gente fala em investir na formação dos professores não é só colocar os professores pra fazer curso. Esse investimento tem que passar por várias frentes, né? Dar inclusive, condições para que os	

		conhecimento, a negação da ciência e tudo isso que a gente tem visto. Então, falta informação, falta conhecimento, que é o limite, né? E sobra ignorância.	professores possam fazer terapia, né? Pra se compreender melhor, pra entender a sua própria sexualidade, pra estudar, pra fazer curso, pra ter paz, entendeu? Uma pessoa que trabalha o dia inteiro, 3 períodos, que passa a maior situação de perrengue, como que ele pode ter algum momento de estudar, de pensar, de ler, de se compreender, de compreender a sua própria sexualidade? Ele não tem a menor condição, ele não tem sossego, paz!	
Márcia Buss Simão		Os limites são muitos, os limites desde a não regulamentação, a não existência de leis que nos deem suporte legal. Limites da pouca formação sobre, né? Das professoras, dos professores pra lidarem com essas questões no cotidiano, né? A ausência praticamente, em muitas universidades de qualquer discussão referente a gênero e sexualidade na formação inicial. Então, um grande limite que eu vejo, é isso, esse pouco conhecimento e pouca formação dos professores e das professoras, como eu já disse isso, né? E, entre os limites também, eu acho que nesse momento, essa onda conservadora, neoconservadora que renasce, que vem tornando essa situação ainda mais delicada, colocando as famílias	As possibilidades pra mim que realizei na minha pesquisa, vou falar um pouco do meu lugar assim, como eu disse, eu sou uma pesquisadora da infância. Pra mim, uma grande possibilidade é ouvir as crianças. E as crianças são umas grandes contribuidoras pra mim, né? Nesse processo de indicar possibilidades pra pensar essa educação e essas relações de gênero nesses contextos, né? Se nós nos atentarmos as perspectivas das crianças, como elas significam e ressignificam, como elas superam, transgridem e apontam outras possibilidades, ali temos uma possibilidade, né? Claro que precisa desses adultos com uma formação e com um olhar sensível pra essas questões de forma a dar legitimidade a isso que as crianças nos indicam,	

		em jogo junto com a escola sem partido e com esses movimentos que se arrogam no direito de definir o que é, né? E dizer equivocadamente, né? Que tematizar, discutir as relações de gênero, as desigualdades de gênero e sexualidade é ideologia de gênero, né?	né? E as crianças também reforçam preconceitos, estereótipos, elas fazem isso também, e também precisa da mesma forma de um adulto aí com uma formação densa, qualificada, né? E as possibilidades para além da indicação das crianças, acho que são as pesquisas mesmo que nos auxiliam nesse processo, né? De pensar e avançar nas possibilidades da educação. De uma educação pras crianças que contemple, né? As relações de gênero, a superação das binariedades e tudo mais.	
Miria Izabel Campos		Essa falta de documentação explícita, a falta de formação das professoras e professores pra lidar com a temática [...]. Conservadorismo latente e a religião. No Brasil e todos os ataques e os pastores falando, né? Que não pode a temática, que não pode falar, né? E os padres aí lutando para garantir a família, que é só uma família, é só um casamento, é só homem e mulher e por aí vai, né?	Garantir a educação, garantir que a temática seja discutida de forma contundente, constante e não só formação de uma palestra. A estratégia, é antes de qualquer coisa, formar os professores que vão trabalhar, professoras e professores. De diversidade, de reconhecer que as pessoas têm direito a ser, e de ver e escolher a forma como elas vão viver. Então assim, as estratégias pra mim, é conhecimento. Tudo vai passar pelo conhecimento. Se não tiver conhecimento, a professora não vai ter coragem de sentar perto da família, até porque ela não vai poder discutir	
Mônica Fernández z Paes		Há fortes objeções ao avanço dessa educação. Algumas coisas são aceitas. Aceita-se, por exemplo, que as crianças não	É difícil pensar assim com uma única resposta. Acho que é treinamento, na verdade terminei de montar um dispositivo de	

		chamem as partes do corpo por nomes familiares, principalmente os genitais. Algumas partes são aceitas, que se comportam bem, que convivem de forma harmoniosa, que são generosas. Mas o que significa dizer infâncias livres, ou seja, que não tenham estereótipos na cabeça, isso ainda não é tão aceito nem tão instalado	formação de professores que chamei de “Gênero desde o berço”. Os dispositivos têm que ser de formação e estimular a reflexão.	
--	--	--	---	--

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

De acordo com a tabela acima, é possível perceber a existência de categorias de análise, quais sejam:

- Resistências à educação em gênero na infância;
- Conservadorismo latente e medo da reação das famílias;
- Gênero e sexualidade enquanto um tabu na escola;
- Educação cunhada na religião católica e nos princípios biológicos;
- Ausência de documentação que legitime a educação em gênero na infância (Brasil);
- Presença de documentação que legitima a educação sexual na Argentina, que aparece como um território de disputas entre retrocessos e avanços;
- Dificuldades de implementação de documentação (lupa e óculos em gênero);
- Formação de professores como possibilidade e urgência;
- Desenvolvimento da própria sexualidade enquanto docentes;
- Ouvir e observar atentamente as vozes infantis na escola;
- Pesquisas nas universidades como estratégia de resistir;

Essas categorias, cunhadas pelos/as pesquisadores/as, são repetidas muitas vezes no decorrer desta tese e mostram os limites e as possibilidades que demarcam a grande luta que estamos presenciando em ambos os países, mas também nos fornecem apontamentos quanto aos caminhos que podemos seguir em prol da educação em gênero desde a infância. De acordo com Marcia Buss Simão (2021),

Que é essa luta por uma documentação, né? Legal, que nos respalde. A implementação ou a defesa de que essa temática precisa estar presente na formação inicial, na formação continuada. E no âmbito das pesquisas, né? Eu acho que cada vez que a gente privilegia essa temática na pesquisa, a gente vai também numa estratégia de resistência e de luta, né? Porque, afinal, ainda mais nesse momento, nunca foi tão atual. Fazer pesquisa é um movimento de resistência, né? De luta para a abertez da educação e das relações aqui no caso, né? Das relações de gênero, da sexualidade na Educação Infantil. (BUSS SIMÃO, 2021)

Assim, todos/as os pesquisadores/as demarcam a urgência de formação docente que legitime a temática. Na Argentina, a luta é para a consolidação das políticas públicas e da implementação das propostas de forma efetiva; e, no Brasil, como assegura Márcia Buss Simão (2021), a luta é por documentação e políticas públicas que norteiem os/as docentes, pois, mesmo garimpando os documentos educacionais brasileiros, a presença das categorias de gênero e sexualidade é mínima, o que demonstra ser de suma importância o desenvolvimento de estudos como este enquanto estratégia de resistência e de quebra da conspiração do silêncio fortemente tecida no seio social, cultural, político, educacional, econômico etc.

Autoras, como Eulina Carvalho *et al.* (2016), Arlete Oliveira (2016), Daniela Auad (2019), Dias (2014), Daniela Finco (2015), Cassia Furlan (2013), Maria Helena Cruz e Dias (2015), Márcia Tiburi (2020), entre tantas outras, enfatizam com veemência a emergência da formação de educadores/as em gênero enquanto estratégia primeira para se pensar em políticas públicas no âmbito da educação, sobretudo na Educação Infantil. Unimos algumas citações em um quadro para endossar essa emergente tarefa,

Quadro 6 – Citações: formação de professores enquanto estratégia para implementação da educação em gênero e sexualidade

Formação de professores em educação, gênero e sexualidade
Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar infância como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. (LOURO, 2015, p. 13)
A pesquisa objetivou analisar a opinião de professoras a respeito de gênero e sexualidade. Utilizamos a técnica de grupo focal [...]. Os resultados mostraram que há entre as professoras receio ao lidar com as questões de gênero e sexualidade [...]. A escola tanto pode dar continuidade a preconceitos e estereótipos como favorecer a criação de espaços onde se discutam as diferenças e o respeito às diversidades. (FURLAN, 2013, p. 155).

Com base nos dados, é possível inferir que a inclusão das temáticas sobre corpo, gênero e sexualidade mostra-se ainda distanciada da grande maioria do corpo docente (FURLAN, 2013, p. 39)
Torna-se necessário o desenvolvimento de uma nova consciência do corpo na escola, mas, principalmente, discutir acerca do corpo e das relações de gênero na docência, campo de atuação profissional dos pesquisadores. Torna-se imperativo que nós professores/as estejamos atentos para as diferenças existentes na sociedade e que conheçamos a realidade social e econômica em que os estudantes vivem (CRUZ e DIAS, 2015, p. 39).
Embora as dificuldades do dia-a-dia na Educação Infantil sejam inúmeras e outros temas ganhem destaque, ou sejam considerados prioritários, reforçar a necessidade de formação do educador em educação sexual, é tanto defender a sua profissionalização, visando proporcionar às crianças um atendimento de melhor qualidade, quanto reconhecer que toda criança (inclusive a menor de seis anos) tem direito a esta educação (OLIVEIRA, 2016, p. 92-93).
Percebe-se a necessidade de refletir mais acerca da construção e desconstrução das representações dos significados das feminilidades e masculinidades no campo da educação, seja nas salas de aula como também nos cursos de formação de professores (DIAS, 2014, p. 28).
Para tanto, o caminho profícuo seria o da formação em gênero. Formar nossos/as gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação. Só assim, essas temáticas passarão a ser incluídas, debatidas e ressignificadas no interior das escolas e na sociedade como um todo (CARVALHO, <i>et al.</i> , 2016, p. 58).
Atualmente, temos um consenso de aparatos governamentais que reconhecem uma definição abrangente, positiva e abrangente de infância para crianças e adultos - como é o caso da definição de infância e da Organização Mundial da Saúde -, e ainda, quando se trata de infância e infância, reduz-se geralmente à prevenção, restringindo-se a uma mesma criança a noção de infância e a uma infância e infância perigosas. Essa operação que detectamos em uma ampla gama de discursos sociais – como nas diretrizes curriculares da lei argentina de educação sexual integral – corresponde a afirmações do direito internacional e, estado das investigações sociais e humanas relacionadas às crianças. A formação continuada de professores em educação sexual é muito importante (GONZÁLEZ, 2018, p. 139).

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022)

O quadro acima resume diferentes citações e finalizações de artigos científicos, teses de doutorado e demais pesquisas no campo de educação em gênero, área que clama por legislações e por políticas públicas comprometidas com a temática na tentativa de quebrar o tabu e fornecer uma educação equânime, justa e de qualidade, contemplando as especificidades das crianças. No tópico seguinte, as falas das professoras e gestoras do Brasil e da Argentina, quanto aos tabus que cerceiam a educação em gênero na infância, são enfatizadas.

5.6 O que dizem os/as professores/as e as diretoras?

Até aqui, foi discutida a formação de professores/as enquanto estratégia e urgência para tratar a questão de gênero na educação de crianças, mas e as mulheres que estão em campo no Brasil e na Argentina comprovam essa hipótese?

Para fechar o ciclo do trabalho de campo e ouvir/analisar muitas vozes (documentos oficiais, pesquisadores/as, crianças, gestoras e professoras), organizou-se uma tabela com a identificação por código das professoras e gestoras entrevistadas – foram duas professoras e uma gestora da Argentina e uma professora e uma gestora do Brasil. Vale ressaltar que esses dados são amostrais e, portanto, é possível que eles não representem o todo da educação dos países. Apesar disso, os dados levantados nesta pesquisa podem revelar indicadores importantes quanto ao que está sendo feito em diferentes espaços escolares e quais são as dificuldades e as possibilidades descritas por aquelas/aqueles que estão no chão das escolas.

Tabela 4 – Perfil das entrevistas: professoras e gestoras do Brasil e da Argentina

Nome	Símbolo	Idade	Cidade onde reside	Área de Formação profissional	Vínculo Institucional	Idade das crianças
Professora 1 - Argentina	P1-A	9	Caucete – San Juan - Argentina	Docente de nível inicial	Escola particular	4 anos
Professora 2- Argentina	P2A	2	Caucete- San Juan - Argentina	Docente de nível inicial	Escola pública	5 anos
Professora 3- Brasil	P3B	3	Delmiro Gouveia- Alagoas – Brasil	Pedagogia	Escola pública	5 anos
Diretora 1– Argentina	D1A	9	San Juan- Argentina	Docente de nível inicial	Escola pública	3 a 5 anos
Diretora 2- Brasil	D3B	0	Delmiro Gouveia, Alagoas	Pedagogia	Escola Pública	3 a 5 anos

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Tabela 5 – Aspectos com relação à educação em gênero: professoras e gestoras do Brasil e da Argentina

Professoras	País	Aspectos destacados com relação a gênero na Educação Infantil/Educación Inicial
P1A	Argentina	Todos os meninos e meninas têm a mesma atividade. Os professores são escolhidos com formação, com uma diretriz, não vejo que eles coloquem um limite para a gente. Se temos até o limite, eu não vi. Por exemplo, uma vez que começamos com tudo o que é conhecer o corpo, estamos ensinando o respeito ao corpo; não deixar outra pessoa tocar nosso corpo que só a mãe manda, nem nós como professores podemos entrar no banheiro. Se a criança vai ao banheiro e precisa de ajuda da porta, orientamos para a segurança da criança e para nossa segurança também. Por isso pedimos que, quando as crianças entram na instituição, saibam se cuidar, saibam limpar a bunda, geralmente não usam fraldas porque nesse caso a gente chama os pais para trocar, em caso eles urinam, também. Como você percebe a aceitação social e cultural do gênero? - Sim, trabalhamos para aceitar o outro como ele é, não só pelo seu aspecto sexual, pela sua escolha sexual, mas também pelo seu aspecto físico, porque ele é magro, o que não é; o que é alto e o que não é. Ou seja, em geral. Aceite o outro como ele é e respeite-o nesse aspecto.
P2A	Argentina	Em relação à diversidade, as atividades não são diferentes porque temos na sala, um cantinho da casa onde meninas e meninos jogam o mesmo jogo. Já faz um tempo desde que fizemos a diferença. Assim como nos anos anteriores, as meninas sempre tinham rosa e os meninos azul nas folhas coloridas nas folhas para trabalhar. Já faz muito tempo que deixamos tudo, e eu digo a eles, "quem pegar pega" porque a ideia é que, que eles não tenham aquele estereótipo de menina e menino, o rosa e o azul claro, mas que eles experimentem a diversidade para poder trabalhar, como às vezes acontece, eles pegam as ferramentas dos meninos e podem brincar também, porque eu sempre falei pra eles e a gente conversa, tem mães que trabalham em outros tipos de trabalho, não são as mães que estão em casa e cuidam da criança, há mães que têm outros tipos de trabalho. Tem enfermeiros, tem enfermeiros homens, então a gente sempre tenta abordar a diversidade. E quanto ao canto da casa, onde as meninas e todos os meninos brincam. Não temos atividades específicas para um ou outro.
P3B	Brasil	A temática de gênero na Educação Infantil têm sido um grande tabu. Às vezes me sinto andando em campo minado e com as eleições presidências, este ano estamos vivendo muitas disputas entre esquerda e direita. Assim, nós tentamos ter sensibilidade com as crianças, mas ainda é um desafio. Falta formação. Uma professora aqui da escola pede brinquedos de doação e ela separa entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. E o pior, jogo no chão e diz para que brinquem.

		Ela briga com os meninos que pegam os fogões e eu fico observando, mas não posso dizer nada. A gente não concorda né? Mas tenho autonomia na minha sala. Na minha sala as crianças são diversas e eu tento sempre trabalhar em um discurso de inclusão. Tenho uma menina que quebra as regras todos os dias, ela gosta de brincar com os meninos e até as roupas, nunca vimos ela de vestido ou saia e aí as professoras já ficam dizendo que ela é estranha. Bem, mas é muito complicado. É um assunto delicado e nós ficamos como cego em tiroteio, não me preparam para isso na faculdade, na BNCC não tem nada sobre isso e eu sou um piolho de formações, mas nunca se fala sobre isso. Sabemos pouco do que pesquisamos ou que a gente ver no Instagram.
D1A	Argentina	Geralmente, você viu que aqui nas salas os cantos são distribuídos, e existe um período chamado Play-Work, então existem cantos diferentes e geralmente os meninos, os meninos, se inclinam para alguns cantos e as meninas para outros, geralmente os de a casinha é para as meninas mas tem hora que os homens também se juntam. E os meninos sempre na construção, a que eles mais gostam, a dos blocos, a dos caminhões... mas tem diversidade, tem bastante. Às vezes também temos, como digo, aqueles meninos que se interessam por meninas ou gostam delas, mas, bem, deixamos esse jogo livre, esse momento é livre. É difícil. Não é fácil. Temos de ter cuidado. Também não pode ser aberto. Muitas coisas para os pais antes de nos encontrarmos. Porque o pai reflete em tudo o que lhe conta sobre tudo o que o filho vai trabalhar. Então, temos que levar em conta todo o vocabulário que vamos usar, para não chocar muito porque aqui, realmente, a situação familiar, temos avós que são os que têm mais dificuldade em aceitar e às vezes os o jovem pai não está presente, ele é o vovô presente. É como se a situação entre as famílias não fosse muito equilibrada. Temos pais muito jovens e geralmente têm filhos e quem os cria são os avós. Os avós vêm à escola. Então, às vezes custa essa aceitação por parte das famílias. Não em todos os lugares, cada escola tem sua realidade, mas geralmente é isso. Às vezes há resistência. Tudo é possível, mas às vezes o vocabulário, como uma pessoa vai alcançar a outra pessoa, isso ajuda muito. Você tem que encontrar o vocabulário certo para que eles vejam que nada vai ser dito que não esteja fora do lugar. Que temas vão ser tratados, nesse projeto, que vai ser uma realidade.
D2B	Brasil	É muito difícil falar sobre isso em um contexto conservador que estamos vivendo. Aqui na escola é muito tranquilo, mas sabemos que poderíamos fazer mais. Nós não nos sentimos preparadas para tratar sobre educação sexual, por exemplo, a gente tenta incluir e fazer projetos, mas de forma muito inicial. Os meninos e as meninas são respeitados e seguimos os documentos legais para planejar como a BNCC e até agora não vi muita coisa

		sobre isso. Só no primeiro campo de experiência, se não me engano tem no eu, o outro e o nós. É complicado falar sobre gênero hoje porque as pessoas já pensam que vamos tirar a inocência das crianças e é tanta coisa que dizem que ficamos na dúvida, mas garantimos o respeito com nossas crianças independente de serem meninos ou meninas e que tenham deficiências ou alguma necessidade.
--	--	---

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Na fala das entrevistadas da Argentina, é possível perceber o início de um trabalho que está sendo feito nas escolas relacionado à Lei de Educação Sexual Integral – ESI, que é citada pelas docentes e gestoras. Veja o que as entrevistadas comentaram:

Adoro trabalhar nesta área, é o que sempre sonhei desde muito jovem, estar no nível inicial. Lá eu vejo algumas orientações que estão indo para baixo e me preocupo, mais do que tudo que eles estão nos dando neste momento, pois estão dando informações para a criança que muitas vezes não está exigindo no aspecto sexual. Como estão dando coisas para a criança que ela não está pedindo e me parece que são desnecessárias, que devemos respeitar mais a inquietação e o interesse que a criança tem. Sim, tirando dúvidas e assim por diante, mas não criando uma curiosidade que talvez a criança ainda não tenha. Isso me preocupa. (P1A, 2022). (sic)

Sim, temos um projeto. Agora, no Nível Inicial, desenvolvemos um projeto que pertence ao ESI, que é a Educação Sexual Integral. Também fizemos nosso recorte onde propusemos atividades para o nosso nível. Neste projeto, cada um seleciona as atividades de acordo com seu grupo. Então estamos trabalhando com esse projeto que tem nos dados muito bons resultados. Na realidade, o Nível Inicial não trata de temas muito específicos, mas sabe que eles têm que cuidar de seus corpos, que não é qualquer um que pode tocar em seus corpos, onde não podemos entrar no banheiro das meninas ou dos meninos ' banheiro em pares, onde um tem que ir e o outro tem que esperar do lado de fora. Todas essas coisas que estão sendo trabalhadas no Nível Inicial estão ajudando-os a olhar para si mesmos, a ensiná-los que seu corpo é sagrado, que só mamãe e papai e ninguém mais pode tocá-los. (P2A, 2022). (sic)

As duas docentes supracitadas possuem posições distintas quanto à ESI. A docente da escola particular destaca que, com essa legislação, está sendo inserido algo que a criança não precisa e não pede. Por outro lado, a professora da escola pública afirma que o projeto relacionado à ESI e que está sendo realizado na escola tem dado bons frutos. As entrevistadas demonstraram insegurança ao falar sobre o tema. Contudo, a segunda mostrou-se mais aberta à temática e afirmou que, embora tenha dúvidas, espera poder trabalhar com mais segurança e propriedade sobre o assunto.

Sob esse aspecto a gestora da escola pública afirma:

A lei que eu estava falando, a lei ESI é a que nos deu a oportunidade de preparar os projetos. Este projeto foi elaborado e apresentado ao Ministério para aprovação. Se eles aprovarem, você pode começar a trabalhar nas escolas. Isso foi em 2019. O que

acontece é que com a pandemia e toda a questão, não foi aplicado, mas em 2019 começamos todos a montar esse projeto ESI, para comunicar às famílias, porque não foi tão fácil assim. Primeiro a gente mandava entrevistas para ver o que eles entendiam sobre essa educação sexual porque era meio difícil chegar na família com aquela palavra que às vezes é meio chocante, eles acham que vai falar de coisas que não se fala. (D1A). (sic)

A gestora afirma que, às vezes, trata-se de um tema chocante e que não é fácil falar sobre o projeto, que já dura alguns anos, e fala das inseguranças das docentes e de toda a comunidade escolar. Todavia, a gestora pontua também que os/as profissionais da educação pública dessa escola estão buscando ampliar a discussão das temáticas abordadas pela ESI, sempre respaldando-se nas leis, nos dissênios e nos lineamentos curriculares.

No que se refere ao contexto do Brasil, a professora entrevistada atesta:

Então, nossa rotina é baseada na brincadeira, para planejar tem uma coringa que fica um dia na semana e planejamos juntas. No planejamento a gente segue a BNCC e quando tratamos algo específico tentamos contemplar, mas como disse, gênero já soa como algo complicado e ficamos a mercê disso. Sabemos que é preciso, mas temos dúvidas e aí vamos garantindo que as crianças possam brincar livremente sem distinção de sexo. (P3B, 2022). (sic)

É possível perceber nas falas a insegurança e a falta de formação para tratar o tema gênero na educação de crianças. As docentes de ambos os países abordam as suas dúvidas e os receios quanto às famílias dos/as alunos/as. Entretanto, na Argentina, as docentes demonstram conhecimento da ESI e das leis; no Brasil, por outro lado, tanto a docente e quanto a gestora enfatizam o desconhecimento sobre o assunto e a ausência de orientações na BNCC quanto às relações de gênero na escola da infância.

As categorias que circundam essas entrevistas podem ser resumidas da seguinte forma: insegurança e falta de formação para tratar com temas relacionados a gênero e sexualidade na educação das crianças; receio das percepções das famílias; gênero como um tema complicado, delicado, difícil; campo de cuidados e de disputas ao falar sobre a temática.

Magda Sarat (2021), durante a entrevista fala sobre a conspiração do silêncio e as dificuldades citadas pelos/as professores/as: “A partir dos professores que a gente tem formado, eles falam muito das dificuldades. Porque se falar sobre esse tema, os pais vêm pra cima, né? Os pais tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, existe um tabu ainda sobre a sexualidade”.

A docente entrevistada da escola pública da Argentina discorre:

Custou-nos muito como professores porque nunca quisemos entrar nesse assunto, que é muito delicado. Hoje é como se a gente visse a necessidade de ter que abordar isso

da escola porque está acontecendo com as crianças, coisas muito feias em termos de abuso e todas essas coisas. Então, sim, precisamos abordá-lo em todos os níveis de educação. Mas é sempre muito difícil porque os pais às vezes não estão muito dispostos que o professor aborde questões sobre as quais nem eles podem falar com clareza. E nesse lugar é muito limitado. Para enfrentar esse projeto, desde o ano passado, tivemos que fazer reuniões e explicar aos pais que existe uma lei que nos protege. (P2A, 2022)

Apesar de não se tratar de algo homogêneo e com cuidado para não generalizar concepções de países distintos e de uma realidade específica observada, afirmo que a palavra mais citada por todos/as os entrevistados/as de ambos os países diz respeito à necessidade de formação que direcione os/as docentes a tratar questões de gênero e sexualidade com as crianças. Quando se trata do Brasil, parece-me que, diante das leis, dos documentos e das pessoas observadas, o caso é ainda mais crítico, considerando o silenciamento estorrecedor que estamos vivenciando. No tópico anterior os/as pesquisadores/as atestaram essas questões e, a partir disso, listou-se, em um quadro, citações de expoentes da educação em gênero para crianças do Brasil e da Argentina.

Até este ponto, muitas reflexões e facetas acerca de gênero na educação de crianças foram alocadas. No próximo tópico, a fim de me pronunciar sobre esses aspectos, apresento uma carta aberta na qual coloco óculos com lentes de gênero e me atrevo a listar orientações, contemplando as categorias minuciosamente exploradas ao decorrer desta tese e partindo de dois movimentos lineares: o primeiro é o desenvolvimento da escuta ativa e do ato de colocar-se no lugar da criança e o segundo é o uso das lentes de gênero e sexualidade para promover uma educação valorativa e respeitosa. Ambos os movimentos possuem indicações de como agir diante das situações do cotidiano nas relações criança-criança e adulto-criança.

5.7 Carta aberta aos/às educadores/as, às famílias e a todos/as que se interessam pela temática – orientações de como educar com lentes de gênero

Neste tópico, atrevo-me a quebrar os protocolos acadêmicos e escrever uma carta aberta, com o objetivo de publicizar alguns questionamentos e reflexões proferidos ao longo das muitas páginas escritas nesta tese. O objetivo é escrever algo que seja acessível, mas utilizando as categorias e as orientações que foram esmiuçadas ao decorrer da pesquisa. Vimos que, no Brasil, há um silenciamento das questões de gênero na educação da infância e que, na Argentina, há iniciativas profícuas e documentos legislativos, mas que também encontram muitas resistências.

A Lei de Educação Sexual Integral – ESI – da Argentina (2006), assim como os lineamentos curriculares e documentos que legitimam e orientam como educar em gênero,

convida-nos a sair da zona de conforto e a resistir frente às imposições e o conservadorismo latente que têm intensificado o retrocesso e nos colocado em um congelamento de ações voltadas para a diversidade, sobretudo no que diz respeito a gênero e sexualidade, temas que são combatidos com veemência no contexto social, cultural e educacional brasileiro.

Diante das inúmeras ramificações e cogitações enunciadas ao decorrer deste objeto de pesquisa, na carta aberta, com o intuito de chegar ao público de educadores/as, famílias e demais interessados/as, proponho-me a contemplar, de forma sutil e astuta, as seguintes categorias:

- Criança como um sujeito de direitos;
- Infância;
- Escuta atenta e observação aguçada;
- Brinquedos e brincadeiras enquanto elementos da cultura;
- Sexualidade;
- Gênero;
- Papéis de gênero;
- Identidade de gênero;
- Quebra de visões estereotipadas e adultocêntricas;
- Desnaturalização de padrões binários, sexistas e heterossexuais;
- Estratégias de resistência e de construção de uma perspectiva valorativa das questões de gênero e sexualidade;
- Educação sob o escopo de gênero e sexualidade enquanto estratégia para fornecer o desenvolvimento integral da criança de forma respeitosa e valorativa.

Será que vou conseguir? Vamos conferir? Sejam críticos, mas também gentis, afinal estamos em processo de construção e de aprendizagem, e caminhar por entre as relações de gênero e sexualidade na infância ainda é um paradigma que nos convida a desvendar e a explorar.

Carta aberta⁴⁴ aos/às educadores/as, famílias e todos/as que se interessam pelas crianças em suas especificidades e diversidades

⁴⁴ “A carta aberta é muito semelhante a uma carta comum, possui remetente e destinatário, data, local e assinatura, bem como uma mensagem direta, direcionada objetivamente do autor para o leitor. Entretanto, esse gênero é produzido em contextos e com funções diferentes, voltando-se primordialmente para uma função social. O adjetivo “aberta” serve para marcar seu caráter público, pois ela é utilizada para se posicionar, questionar ou solicitar algo

28 de outubro de 2022

Delmiro Gouveia, Alagoas- Brasil

De: Uma mulher, mãe, professora, especialista em educação em gênero e direitos humanos e que se forma enquanto doutora em educação

Para: Todos/as que são sensíveis às explorações infantis e que desejam contribuir para o desenvolvimento das crianças em sua integralidade e diversidade

Venho, através desta carta aberta, quebrar um pouco os protocolos acadêmicos a fim de me manifestar, de forma pública, quanto aos resultados da minha tese de doutorado em educação, uma vez que acredito no saber enquanto prática de transformação e de melhorias sociais. O objetivo desta carta é publicizar questionamentos e diálogos decorrentes de quase 10 anos de pesquisa no que concerne às relações de gênero na Educação Infantil e que, em minha tese (2019-2022), propaga-se partindo de uma análise comparada entre Brasil e Argentina.

Diante de muita pesquisa e da intersecção entre teoria e prática, sinto-me no dever de sinalizar alguns apontamentos sobre como educar as crianças em gênero e sexualidade. Espero que esta carta pública possa chegar a pessoas que tenham dúvidas em como responder aos questionamentos infantis e/ou em como educar de forma respeitosa e positiva. Assim, convido os/as educadores/as, famílias e demais interessados na temática a ler e a viajar comigo nas entrelinhas da compreensão. Aqui, proponho-me a orientar sobre assuntos que são considerados tabus e que são silenciados. Afinal, frequentemente, as crianças quebram esses cânones dominantes e questionam as estruturas engendradas, convidando-nos a sairmos da zona de conforto. A carta está organizada em dois movimentos: 1- desenvolvimento da escuta ativa e do ato de colocar-se no lugar da criança e 2 – uso das lentes de gênero e sexualidade para promover uma educação valorativa e respeitosa. Ambos os movimentos possuem possibilidades de como agir diante das situações do cotidiano nas relações criança-criança e adulto-criança.

Antes de qualquer coisa, convido você a se despir da visão adultocêntrica e a se colocar no lugar da criança, pensando no menino ou na menina que você foi um dia e vasculhando o

a alguma pessoa ou instituição que possua visibilidade e reconhecimento social. Assim, com esse gênero, pode-se exercer funções cidadãs, por meio da publicização do seu posicionamento crítico, solicitação e sugestão de medidas políticas.” (MATOS, 2022, não paginado). Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm>

baú das memórias para lembrar a infância vivida. E aí? Quem era você? Do que brincava? O que queria ser quando crescesse? Com quem você morava? Lembre-se de um dia que te fez sorrir e dos brinquedos que ganhou ou que deixou de ganhar. Como você era tratado/a? Os/as adultos/as te ouviam? Já apanhou por ter feito alguma traquinagem? Quantas vezes você chorou e gritou, mas não foi ouvido/a? Suas roupas te faziam se sentir bem e confortável? O que você queria ter e não tinha? Qual era o seu sonho?

E então? Como foi? Relembrou a criança que você foi um dia? Se o/a adulto/a te escutasse enquanto criança, o que ele/a registraria? E se a criança que você foi um dia viesse te visitar? Ela se reencontraria?

Depois dessa viagem por entre as memórias da infância, te convido a retornar para a atualidade. Sabemos que muitas vezes a infância carrega consigo marcas profundas que nem sempre nos fazem sorrir, mas que ferem nossa alma, contudo esse exercício é necessário para que possamos pensar nas crianças que fomos e nos/as adultos/as que nos tornamos. Você enquanto adulto ouve as crianças com quem se relaciona?

Meu/a querido/a leitor/a, te provoco a fazer essas reflexões para que possamos pensar juntos/as nas crianças como elas são, e isso só é possível quando resgatamos as meninas e os meninos que fomos, desmistificando processos naturalizados e nos despindo da ideia do adulto como o centro. Muitas vezes, nós cobramos das crianças um amadurecimento de emoções e de sentimentos que nem nós mesmos/as temos como adultos. A nossa cultura coloca o/a adulto/a como detentor da razão e desrespeita as nossas crianças, tratando-as como miniadultos/as e seres irracionais a quem não cabe a fala. Veja alguns exemplos desse cenário que acabei de descrever:

Uma criança derruba um copo com água ou quebra algo – a reação é: menino/a desmantelado/a, pode limpar que você não tem empregada/a.

Um adulto derruba um copo com água ou quebra algo – a reação é: você se machucou? Não tem problema, a gente limpa.

Uma criança quando chora – a reação é: mimado/a; a mãe não sabe educar; falta receber uns tapas.

Um adulto quando chora – a reação é: você está bem? Precisa de algo? Posso te ajudar?

Quais mais exemplos poderiam ser citados? Essas são algumas práticas naturalizadas do cotidiano que denotam o desrespeito com as nossas crianças, e estou aqui para dizer a você que elas possuem emoções e se envergonham, logo o movimento deve ser de desconstrução e escuta atenta. As crianças são seres de direitos que constroem cultura e que, nas interações e

brincadeiras, desenvolvem-se, são pessoas em desenvolvimento que carecem de atenção e cuidados. Nesse primeiro movimento de colocar-se no lugar da criança e de escutá-la e observá-la atentamente, deixo aqui algumas sugestões:

- Escute e observe: quando a criança estiver brincando, simplesmente pare e observe; quando ela falar, escute atentamente e não olhando para o celular ou notebook. Pare e apenas a escute, faça perguntas do tipo: pode me dar um exemplo? O que mais deseja? Depois fale e será também ouvido/a;
- Reconheça e demonstre confiança, empodere a criança: Fale de forma positiva e elogie a criança quando ela fizer algo conforme você ensinou. Ex.: parabéns pelo seu desenho. Fico feliz que emprestou o lápis ao/à seu/sua colega. Acredito em você, confio em você, vamos! Você consegue! Faça perguntas como: o que você acha com relação a isso?
- Brinque com a criança: as brincadeiras e interações fortalecem os laços, a confiança e os processos de desenvolvimento. Esteja inteiro/a ao brincar, sente-se no chão e olhe no olho dela;
- Tenha paciência: nos choros e nas birras, tenha paciência e lembre-se que se trata de uma criança tentando se comunicar da sua maneira, alguém que está organizando as emoções e que precisa ser acolhida. Respire e peça um abraço.
- Seja gentil e firme: ex. a sua escolha não está entre as opções, o que podemos fazer?
- Veja os erros como processos do desenvolvimento: se a criança errar, não a culpe, não a envergonhe e brigue em público, converse com calma e olhando nos olhos, faça acordos, ensine a ela o que fazer e valide seus sentimentos;
- Leia e estude sobre o desenvolvimento da criança: tenha cuidado para não cobrar da criança aquilo que ela ainda não é capaz de oferecer;
- Inclua a criança em sua rotina: mesmo enquanto educador/a, muitas vezes, é possível esquecer que a criança é a protagonista. Enquanto família, lembre-se de incluir a criança em sua rotina e deixe que ela participe ativamente dos processos.

Dito isto, considerando que você já fez esse movimento de reflexão e de desnudamento da ideia de adulto como o centro, o segundo movimento é o de dizer que nossas crianças são seres sexuados. Nesse momento, vamos colocar óculos, cujas lentes são de gênero e sexualidade. Pode parecer chocante o que vou dizer, mas não pare de ler antes do final e, depois, você pode concordar ou discordar, mas, antes, se permita conhecer o que, depois de muito estudo, tenho para oferecer. Também sou mãe e educadora e realmente o meu

compromisso é sério, social e público. As crianças possuem sexualidade e exploram os seus órgãos genitais!

Este é o segundo movimento que proponho nesta carta, o de desnaturalizar a ideia da criança como um ser assexuado e que não possui sexualidade, vamos quebrar esse tabu? Sabia que o silêncio e ocultamento das respostas dificulta o processo de desenvolvimento infantil, podendo acarretar marcas para toda a vida? Sabia que podemos proteger as crianças de abusadores ao tratar de gênero e sexualidade de forma adequada? E aí? Você quer proteger e auxiliar no crescimento físico e psíquico da criança ou dificultar e/ou desordenar?

Todo ser humano em processo de evolução desenvolve sua sexualidade. Você se lembra do primeiro movimento? Então, ele é primordial para nos despir da visão de adulto também nesse aspecto. Não estou aqui falando de sexualidade apenas no sentido das práticas sexuais e eróticas, mas de descobrimento e exploração do próprio corpo. Para entender esse processo, dois caminhos paradigmáticos são requeridos, quais sejam: o reconhecimento e o entendimento da própria sexualidade e, por conseguinte, o desnudar da visão fortemente pautada no tabu da sexualidade como “safadeza” e a abertura para percebê-la sob a perspectiva da criança.

Assim, falar sobre gênero e sexualidade na infância não é algo de outro mundo; ao contrário, trata-se de tema relacionadas ao cotidiano infantil em suas múltiplas explorações e significações. As crianças se tocam e possuem curiosidades que necessitam de sinceridade nas respostas e colocações.

Estudos apontam que, por volta dos 3 anos de idade, quando já possuem uma maior coordenação motora, as crianças podem iniciar o processo de se tocar, se olhar e se perceber no mundo no sentido da sexualidade. Você já viu uma menina tocando a própria vagina ou um menino pegando em seu próprio pênis? Já presenciou as crianças se tocando ou olhando outra criança? Sim? Não? Se não presenciou, há um problema de contato com o menino ou a menina que te rodeia, porque essa criança pode estar com medo de ser reprimida e castigada. Mas pasme! Se ele/a não se toca na sua frente, a criança o fará quando estiver sozinha e, se você não lhe fornece informações acerca das curiosidades que essa criança possui, ela vai buscar as respostas de outras maneiras e isso pode ser perigoso.

Tenho uma filha de 5 anos e posso assegurar que foram inúmeras as vezes que a vi tocando suas partes íntimas. E o que eu fiz? Expliquei que ela poderia se machucar, que a mão é suja e que pode doer. Ela parou? Não! Mas, em nenhuma vez que a vi se explorando, fui grossa ou ameacei castigar, o discurso foi sempre de cuidado e atenção, orientando-a quanto às consequências do ato. Ela chegou a me perguntar se, ao lavar as mãos, poderia continuar

se tocando e aí eu me vi em uma situação emblemática: respirei, sorri e respondi que ela poderia se machucar. São muitas as experiências vivenciadas como mãe. Uma vez, minha filha viu o meu sobrinho tomando banho e percebeu que ele possuía um órgão genital diferente do dela. Curiosa, minha filha, rapidamente, pegou nas partes íntimas de meu sobrinho, que, envergonhado, mandava parar e ela continuava. Ao presenciar a cena, expliquei que menino possui pênis e menina possui vagina e depois disso foram muitos questionamentos seguidos. Ao chegar na casa da minha mãe, ela fez questão de conferir, em meu sobrinho, o que eu estava dizendo. Me perguntou se existem dois “grilos” (expressão que utilizava para se referir à vagina de forma errônea), perguntou por que são diferentes e muitas outras questões surgiram. Na casa da minha mãe, minhas irmãs riam e minha mãe repetia “oxe, que coisa feia” e eu tratava de tentar explicar com naturalidade, pois, de fato, essas explorações são naturais e devem ser abordadas com a verdade! E você, já presenciou alguma cena assim? Qual foi o seu tratamento?

Vou contar uma história que vivenciei quando fui diretora de uma escola de Educação Infantil particular em uma cidade do Estado da Bahia no ano de 2015. As professoras me convocaram para uma reunião porque já não sabiam o que fazer diante das curiosidades das crianças. Maria e Manoel (nomes fictícios) tinham 4 anos e compartilhavam experiências na mesma sala de referência, eram duas crianças brancas e de cabelos lisos que se diziam namorados. Não teve nenhuma intervenção e apontamento das professoras quanto a isso, eles/as mesmos/as inventaram essa história. No início, todas riam e só respondiam que crianças não namoram, entretanto, aos 4 anos de idade, essas crianças começaram a se descobrir juntas. Repetidas vezes. Os dois sumiam e eram encontrados em lugares escondidos se olhando ou se tocando – no banheiro, no dormitório, na cozinha e até na sala. Eles sabiam que seriam repreendidos, mas continuavam fazendo. Uma outra menina de apenas 3 anos costumava esfregar sua vagina na ponta da gangorra e nas quinas que ela encontrava, além de correr e pegar nas partes íntimas de quem chegava, como quem queria saber o que aqueles/as adultos escondiam.

Se você enxergar essas cenas com um olhar adultocêntrico e repleto de preconceitos e tabus, pode pensar que isso é um absurdo e que deveríamos repreender as crianças e castigá-las, afinal como podemos aceitar isso? Pois é, meu querido e minha querida, TODAS as crianças passam pelo processo de descobrimento de seu próprio corpo e as situações de explorações podem acontecer de diversas formas. Essas ações, contudo, não estão ligadas ao orgasmo ou ao sexo como estamos acostumados/as a ver no mundo adulto. São descobertas e

processos naturais de desenvolvimento na infância e cabe a nós orientar e guiar as crianças no mundo.

Ainda, os papéis e identidade de gênero também estão presentes na infância. Os adultos se calam, mas as crianças falam e elas dizem o que sentem partindo de diferentes linguagens. O ser menino e ser menina é algo engendrado desde o ventre, quando se separam cores, brinquedos, estilos e se determinam formas de ser e viver para os/as bebês que estão chegando em um mundo totalmente desconhecido.

Estou dizendo para você que as crianças são sexuadas, que se tocam (sexualidade) e também estou afirmando que os papéis de gênero (ser menino e ser menina) são determinados desde o ventre e fortalecidos ao nascer e que, muitas vezes, esses papéis reduzem a grandeza das crianças. Mas e agora? O que podemos fazer para educar nossas crianças pensando nas categorias de sexualidade e gênero de uma forma respeitosa e valorativa?

Não existe uma receita pronta, mas é possível listar algumas estratégias e sugestões para reflexão conjunta, são elas:

- *Desnude-se da visão excêntrica de adulto que percebe o sexo e a sexualidade como um tabu – entenda que a sexualidade na infância está vinculada à exploração e ao desenvolvimento e, com isso, claro, será possível buscar estratégias para lidar com as inúmeras curiosidades infantis;*
- *Olhe a criança como criança – antes de qualquer atitude, coloque-se no lugar da criança, olhe em seus olhos e tente percebê-la de acordo com a sua idade, isso pode ajudar na compreensão de que ela está descobrindo e como está se desenvolvendo;*
- *Estude – leia reportagens e textos para entender melhor sobre a sexualidade infantil, busque especialistas, veja vídeo-aulas no Youtube e explore as inúmeras possibilidades de abertura para o conhecimento;*
- *Esteja aberto/a para ouvir e observar a criança, fornecendo segurança a ela;*
- *Seja gentil e firme – ao presenciar uma criança tocando o seu próprio corpo ou o corpo de um/a colega, seja respeitoso/a, não a repreenda e não a envergonhe. Converse com ela e mostre as consequências do ato de forma real, dando-lhe segurança para perguntar e se expressar;*
- *Respeite e valorize a criança – fale baixo e com respeito, olhe nos olhos da criança e mostre que é seguro falar e que ela pode ser ouvida. O fato de ela poder se expressar e questionar pode protegê-la de abusos e passa a segurança necessária para que ela fale com você e descubra sobre a vida e sobre o seu próprio corpo;*

- Não fale da criança na frente dela – respeite a criança e não a envergonhe em público, não fale para os outros sobre suas ações e não caçoe de suas perguntas. Você pode procurar ajuda e conversar com outros/as adultos/as, mas tenha cuidado para que a criança não esteja por perto;
- Não separe coisas de menino e de menina – nunca repita frases que você ouvia, como você já é uma mocinha, sente-se direito; sabe cozinhar, então já pode casar; seja boazinha; meu filho vai namorar a sua filha; eita, que menino garanhão, entre outras, pois essas falas remetem a papéis de gênero nos quais cabem à menina ser recatada e ao menino o espaço público e de explorações. Troque por frases de encorajamento e de confiança para além do sexo biológico. Diga que a criança pode ser o que quiser independentemente de ser menino ou menina. Se for menina, diga sempre que ela é forte e faça elogios atrelados à sua inteligência e não apenas à beleza. Se for menino, ensine que quem suja é quem limpa e que se deve respeitar as meninas, elogie para além do futuro e remeta à sua inteligência e não sobre quantas namoradas terá;
- Presenteie com brinquedos educativos e que estimulem a inteligência – os brinquedos reproduzem papéis de gênero, de classe e de raça, pois, em uma loja, é possível encontrar divisões que permeiam as cores rosas e azuis, bem como pouquíssimas bonecas negras, por exemplo. Não estou dizendo para não dar de presente uma cozinha para a menina ou uma boneca, mas estou pedindo para que não presenteie somente com isso; demonstre para a menina que ela pode e deve ter outras opções. Para a menina, é mais fácil transitar entre os brinquedos ditos masculinos, entretanto, quando falamos dos meninos, existe uma vigilância maior que impede e/ou limita que eles brinquem de bonecas e/ou de cozinha. Por que um menino não pode brincar de cozinha ou de casinha? Existe um tabu enorme e as crianças, em suas interações, quebram-no e brincam em diferentes espaços, reproduzindo ou possuindo receio de sair da lógica dominante. Não limite nem cale a criança! Se o menino quer brincar com uma boneca, brinque com ele! Se uma menina quer ter uma caixa de ferramentas, compre e explore!
- Ensine a sua criança a questionar a linguagem e os preconceitos – dê repertório de mundo. Para isso, você terá que questionar primeiro a sua própria linguagem e, em seguida, ensinar sob uma perspectiva valorativa. Ex.: assistir a princesas e príncipes estereotipados/as, os/as quais não demonstram a diversidade e colocam a menina como alguém frágil que precisa ser salva. Assista a desenhos assim, mas também assista, com a criança, a filmes e desenhos de princesas que se salvam sozinhas, que são negras, que

são fortes. Leia contos de fadas tradicionais, mas leia também sobre feminismo e diversidade. Dê repertório para que a criança perceba o mundo em sua plurirreferencialidade e para além dos padrões. Estimule e possibilite que a criança se desenvolva e eleja suas verdades diante de um alargamento da mentalidade;

- Forneça um senso de identidade e de empatia/sororidade – estimule a criança a ter orgulho de ser quem é, a gostar do seu cabelo, da sua cor, dos seus olhos, ensine-a a sentir orgulho de sua história e a questionar as verdades sobre os padrões de beleza. Como? Elogie, mostre princesas e brinquedos que representem as características da criança. Forneça elementos de representatividade, entre brinquedos, desenhos, filmes e outros. Possibilite que a criança acesse outras formas de viver e de ser enquanto menino e menina. Assista, com a criança, a desenhos com diferentes constituições de família, com pessoas com deficiência, com pessoas LGBTQIA+, entre tantas outras possibilidades que permitem que a criança se perceba como importante, mas que não é superior ou inferior aos outros, aprendendo a ter empatia e sororidade;
- Cuidado com suas reações, você é um espelho – cuidado com o que fala e estimula, pois, as crianças aprendem também a partir dos exemplos e interações do cotidiano. Cuidado com expressões machistas, homofóbicas, classistas, racistas, entre outras. Ao ver uma pessoa LGBTQIA+ na rua ou ao presenciar um casal homoafetivo trate com naturalidade (pois não há nada de anormal ou de não natural), respeite e se a criança indagar sobre algo responda com a verdade. Uma vez estava jantando com a minha filha e o garçom era um rapaz que usava calças, tinha barba e estava de sapato e batom vermelho. Ela tinha 4 anos, me olhou e perguntou se era menino ou menina, rapidamente chamei o rapaz e perguntei: “qual o seu nome?” e ele prontamente respondeu um nome do gênero masculino e foi assim que o chamei. Expliquei para ela que as pessoas podem ser quem são e que na dúvida sempre perguntasse o nome e assim saberia como conversar de forma respeitosa e chamar pelo nome que gostam de ser chamados/as independente do sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero.
- Responda com a verdade – se a criança pergunta, você responde com sinceridade, sempre! Se ela ver uma calcinha melada de sangue e pergunta o que é, simplesmente responda que é menstruação, se ela questionar mais? Responda! E se ela perguntar como os/as bebês são feitos? Responda com a verdade e sempre tentando usar os termos corretos;

- Ensine sobre a diferença enquanto comum e inerente ao ser humano – faça com que a criança perceber que a diferença nos constitui e que a diversidade é potente;
- Ensine sobre seus corpos e que ninguém tem direito de pegar – dê segurança para a criança falar e diga desde cedo que o toque e o carinho só são bons se ela se sentir bem, se tiver vergonha ou medo, não é bom e que pode e deve pedir ajuda. Diga que ninguém pode pegar em suas partes íntimas a não ser a pessoa que a ajuda a limpar e ensine a gritar por ajuda caso isso ocorra. Oriente sobre como agir em situações de violência e dê segurança para que ela possa te contar. Não confie em nenhum homem e esteja atento/a aos sinais. A maioria dos casos de violência sexual contra as crianças vem de pessoas próximas e de onde menos se espera. Não deixe seu filho/a brincar com crianças mais velhas ou adolescentes se você não estiver por perto. Tenha cuidado e esteja atento/a aos sinais, pois as crianças falam para além da linguagem dita.
- Ensinar sobre sexo, sexualidade e usar lentes de gênero para educar se constitui enquanto uma estratégia de proteção, como também de fornecer orientações adequadas para propiciar o desenvolvimento da criança de forma saudável, respeitosa e valorativa. A criança é um sujeito de direitos, que sente, imagina, fantasia e constrói seu próprio mundo das coisas, partindo das brincadeiras e interações. Que tal conhecer e desvendar esse mundo em sua inteireza e magnitude?

Essas são apenas algumas possibilidades de educar a criança de uma forma respeitosa com elas mesmas e com as relações que estabelecem entre elas e os adultos. É fácil? Não! É complicado e requer um movimento que se inicia por nós mesmos/as. Exige ir de encontro ao conservadorismo, às crenças e a uma cultura que impõe modelos de comportamentos de ser e viver como meninos e meninas desde a mais tenra idade.

Educador/a, esteja atento/a e, de forma sutil, convide as famílias a entender o processo.

Pai, mãe, tio, tia, avô, avó, irmãos/as, busquem informações para entender e propiciar um desenvolvimento integral, respeitoso, valorativo e amplo para as nossas crianças.

Ufa! Você chegou até aqui comigo e isso demonstra que tem interesse sobre o que estou abordando nesta carta. Tenho todas as repostas? Não! Mas espero ter contribuído para um burilamento das ideias e para a urgente tarefa de olhar as crianças como elas são se despindo das ideias pré-concebidas enquanto adultos.

Vamos juntos/as adentrar no mundo da dúvida, da pesquisa e da informação?

Seja bem-vindo/a ao mundo em suas interfaces e em sua riqueza de possibilidades!

Seja bem-vindo/a ao entendimento da criança enquanto protagonista!

Cordialmente,
Giseliane Medeiros Lima

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como afirma Nóvoa (2017), é necessário ter cuidado quanto a comparações e aproximações de países, pois, dentro de um mesmo lugar há, outros lugares e outras perspectivas relacionadas ao tempo e aos espaços. Concomitantemente, é possível estabelecer conexões, mas sem cometer anacronismos e com cautela quanto a questões políticas, históricas, sociais, ideológicas e culturais de cada localidade. É exatamente nesse sentido que esta pesquisa seguiu até aqui.

O estudo árduo e de fôlego que foi realizado propõe compreender o sistema educativo de dois países, considerando questões políticas, históricas, culturais, educacionais e econômicas que vão além das leis e dos documentos legislativos. O caminhar entre as lentes da comparação indicou alguns resultados. Foi possível perceber que os dois países configuraram a educação a partir de base religiosa: durante o período colonial, no Brasil, as escolas estiveram sob o controle de jesuítas até a sua expulsão em 1759; na Argentina, a educação elementar também esteve grande parte a cargo de ordens religiosas, especialmente dos franciscanos, dos dominicanos e dos jesuítas. Assim como no Brasil, o sistema educacional da Argentina foi marcado por elevado nível de homogeneidade.

Com relação às concepções pedagógicas em ambos os países, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, entre outros pioneiros, marcam a constituição educativa e o entendimento com relação à criança e à infância, inspirando reflexões, legislações e currículos. Alguns elementos chave de aproximação entre Brasil e Argentina são destacados a partir destas análises: história de colonização pelos jesuítas; educação com base religiosa; figura da mulher como ideal para cuidar crianças pequenas (em debate em ambos os países); ausência da figura masculina; assistencialismo e Educação Infantil destinada a famílias pobres (elementos da história); cisão entre o cuidado e a educação de forma integrada; referências baseadas nos pioneiros da Educação Infantil, como Froebel e Montessori; influência da escola nova; avanços nos estudos acerca da infância e da criança como autônoma, capaz e potente; legislação que efetiva os direitos das crianças em suas especificidades; crianças vistas como sujeitos de direitos que brincam, pensam, imaginam, fantasiam e constroem cultura; avanços nas pesquisas, na graduação e na pós-graduação, destinadas à educação de crianças; formação para educar crianças (no Brasil, formação em pedagogia e, na Argentina, formação docente em institutos com foco para Educação Infantil e currículos elaborados nas províncias autônomas).

É importante destacar que a Educação Infantil nos dois países está sujeita às demandas familiares e sociais, na medida em que as famílias é que decidem quando enviar as suas crianças para as escolas. Ao declarar a obrigatoriedade de matrícula (no Brasil, aos 4 anos e, na

Argentina, aos 5 anos), o Estado cria mecanismos para o seu ingresso, mas não garante a sua permanência. A infância e a escolarização em ambos os casos é tempo de submeter-se aos símbolos e aos modos de ser da escola e dos adultos, sendo ainda um desafio pensar em uma escola da infância em seu sentido plural onde se permita viver as diferentes infâncias possíveis, assim como concretizar a unificação do cuidar e do educar de forma integrada, cenário defendido por Haddad (1997, 2007, 2016).

A pesquisa demonstrou, ainda, que, embora o Brasil seja o quinto maior país em extensão territorial do mundo e detentor de uma população de mais de 200 milhões de pessoas, diferente da Argentina, que conta com cerca de 40 milhões de pessoas, entre tantos outros aspectos sociais, demográficos, econômicos, religiosos, culturais, etc., a Argentina possui um compromisso com a temática de gênero e sexualidade, dispondo de leis específicas que encontram sim resistências, mas conduzem o país em direção aos direitos de as crianças se desenvolverem integralmente. Todos/as os/as entrevistados/as do Brasil desconhecem documentos que trabalhem com a categoria de gênero na infância; na Argentina, por sua vez, todos/as os/as entrevistados/as conhecem as referidas leis e citam exemplos do cotidiano. Os/as entrevistados/as relatam a resistência e a dificuldade em trabalhar essas temáticas sobretudo com as famílias, contudo, ao mesmo tempo, é possível perceber o comprometimento desses/as profissionais em âmbito nacional e provinciais.

Ainda, cabe destacar que, ao questionar sobre as estratégias de implantação dessa temática, todos/as os/as entrevistados/as de ambos os países foram unânimes em afirmar que a condição primeira trata-se da formação de professores. Nesse cenário, algumas suposições e considerações preliminares da pesquisa podem ser apreendidas, galgando caminhos da compreensão acerca do objeto de tese relativo a gênero na educação de crianças.

O Brasil, atualmente (2022), enfrenta políticas que se dizem conservadoras, as quais provocam um retrocesso em termos de políticas públicas para a diversidade. Há, por conseguinte, um silenciamento em torno dessas temáticas e, em especial quando se trata de gênero, há um estranhamento e um rechaço que cresce a cada dia. Neste mundo dos que se autointitulam “normais”, aqueles/as que se reconhecem ou se revelam como *queers* são considerados os corpos estranhos, são eles/as que desestabilizam e desarranjam, desafiando as normas regularizadoras de inteligibilidade dos corpos.

Nessa seara epistemológica, sob o escopo do feminismo, esta pesquisa arrisca-se a mexer em certezas e verdades acerca da sexualidade infantil, tratando-se de um convite para pensar o impensável e rasgar a mordaça que silencia e invisibiliza as questões de gênero na educação. É um risco necessário, para que quem sabe, assim, seja possível abandonar a ideia

de um sujeito unificado e de uma concepção binária de Educação Infantil. A educação sexual demonstra-se enquanto um viés importante de combate à violência de gênero, bem como de proteção e desenvolvimento infantil.

De forma minuciosa, os documentos educacionais do Brasil ao longo da história foram garimpamos, o que permitiu comprovar um silenciamento estarrecedor com relação às categorias de gênero e sexualidade. Tabelas e quadros que comprovam a mínimas citações em gênero nesses documentos, resoluções e portarias foram organizados a fim de identificar políticas públicas a respeito da temática em questão. Todos os documentos, as resoluções e as normas citadas nos quadros são iniciativas sutis que retratam uma porcentagem muito pequena das questões de gênero e sexualidade na educação. Quando se trata da Educação Infantil, esses pontos são ainda mais afunilados e praticamente inexistentes no Brasil. A exceção fica por conta da citação nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e de duas menções na Base Nacional Comum Curricular.

O silêncio e o apagamento de políticas públicas em gênero para crianças são estarrecedores, posso que esses processos calam as crianças em suas inteirezas. O fato é que inquietude, apesar de incomodar um grupo de pessoas, alegra outros/as. O dogma dominante de silêncio quanto ao gênero e à sexualidade na educação do Brasil impacta diretamente no desenvolvimento das crianças e dos adultos envolvidos nas relações. Assemelha-se a um protótipo translado que revela a falta de direitos e que tem se intensificado desde a eleição presidencial de 2018 com a governança da política que se autointitula como de direita.

Com relação à Argentina, foram destacados, no decorrer da tese, leis e documentos que legitimam e orientam quanto à educação sexual desde a primeira infância, são eles: Lei de Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes – Lei nº 26.061, de 28 de setembro de 2005; Lei de Educação Nacional – Lei nº 26.206/2006; Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) – Lei nº 26.150 de 2006; Congresso Latino-americano de Educação – Metas para a Educação Inicial 2010- 2020; Lineamentos Curriculares para a Educação Integral; Lei nº 26.150 de 2010; Lei nº 26.877 – Identidade de gênero – Autopercepção de cada sujeito/a; Lei de Educação Nacional de obrigatoriedade para as salas de 4 anos e compromisso com a expansão das salas de 3 anos. Lei Nº 27.045; Série de cadernos da ESI; Educação Sexual Integral na Educação Inicial; série de conteúdos para as aulas de 2009; Mapa da Educação Inicial na Argentina – pontos de partida para uma agenda de equidade na primeira infância, de 2021; Falar de diversidade sexual e direitos humanos – um guia informativo para a prática de 2018; Lei nº 2.110/00, na qual o ministro da educação e inovação elabora lineamentos curriculares para a educação sexual integral (nacional e específicos de cada província);

Decênios Curriculares para a Educação Inicial – dois documentos baseados na Lei dos Lineamentos - Crianças de 45 dias a 2 anos – 2016 – Buenos Aires, crianças de 4 e 5 anos – 2019 – Buenos Aires; Lineamentos para a formação docente em Educação Sexual Integral; Coleção de livros – antiprincesas e anti-heróis de 2015 – resgata heroínas esquecidas e propõe novas masculinidades; Lei nº 27.610 – Acesso à Interrupção Voluntária da Gravidez (IVE), de 2020; dentre outros.

É possível perceber as muitas iniciativas do país argentino no que se refere à implementação de gênero na educação da infância, na medida em que soma muitos documentos orientadores e guias que possibilitam interpretações férteis para o país e para a América do Sul, contudo os/as pesquisadores/as entrevistados/as, professoras e gestoras do país abordam o campo de disputa vivenciado, demarcando receios e medos com relação, principalmente, à família e à educação cunhada na religiosidade católica. Percebe-se, assim, que a aplicabilidade está em processo, mas que não se trata de algo passivo e incontestado. São muitos documentos advindos de distintas realidades, os quais demandam resistência e continuidade das políticas públicas, assim como destacou os/as pesquisadores/as entrevistados/as.

No processo de observação participante e registro em diário de campo vivenciado no intercâmbio realizado na Argentina, foi possível identificar as nuances desta temática, a qual as docentes não se sentem totalmente preparadas para abordar e o receio e insegurança é constante. No que tange as crianças, elas transgridem as normas e outrora reproduzem-nas por meio de padrões binários e heterossexistas. Nas explorações e brincadeiras, é possível identificar as relações de gênero e as linguagens infantis. Não se trata, é claro, de uma perspectiva homogênea e fixa, afinal o país conta com muitas iniciativas que têm avançado em algumas províncias e que está iniciando em outras.

Nesse íterim de proposições, responde-se à problemática da pesquisa quanto às configurações da educação em gênero para crianças proclamadas nos documentos legais e descrita pelos/as pesquisadores/as, professoras e gestoras do Brasil e da Argentina, traçando possíveis caminhos da compreensão através da comparação e da significação.

Por meio desse fluxo argumentativo e dissertativo, as hipóteses elencadas na pesquisa, referentes à educação enquanto um contexto caracterizado por relações patriarcais de poder, são comprovadas. Cabe mencionar, ainda, que estudos referentes à análise comparada em educação sob o escopo de gênero na Educação Infantil, são exordiais e poucos explorados, estando associados a aspectos referentes ao processo histórico, político e educacional e calcados em uma perspectiva machista, binária, sexista, classista e racista que impõe modelos de comportamento para meninos e para meninas desde a mais tenra idade. Por intermédio deste

estudo, destacamos o compromisso com as crianças em suas especificidades, o que pode favorecer uma compreensão sistemática através de outras lentes e alargamento de mentalidades e estabelecer um conjunto de compromissos com a temática de gênero e sexualidade desde a infância no âmbito dos centros de Educação Infantil brasileiros, supondo que a Argentina, por ser pioneira em estudos de gênero e sexualidade entre os países da América do Sul, pode favorecer uma compreensão qualitativa de políticas educacionais vigentes e em processo de propostas e estruturação com relação ao Brasil.

Destarte, os objetivos da pesquisa foram atingidos, na medida em que foi realizada uma comparação da educação para crianças em gênero e sexualidade proclamada nos documentos legais e descrita pelos/as crianças, professoras, gestores/as e pelos/as pesquisadores/as do Brasil e da Argentina, identificando e examinando como os/as entrevistados/as descrevem a categoria de gênero na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Algumas similitudes e divergências da educação de crianças no Brasil e na Argentina foram visualizadas, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos, políticos e educacionais de cada país em suas especificidades. Ainda, as explorações infantis foram observadas, dando voz às crianças em suas inteirezas e demonstrando que as relações de gênero e sexualidade fazem parte do cotidiano, das brincadeiras, das interações e das relações entre criança-criança, criança-adulto.

Concomitantemente, elaborou-se uma análise comparada com vistas a contribuir com a ratificação da importância das categorias de gênero e sexualidade para a educação de crianças do Brasil e da Argentina, apresentando sugestões e orientações, por meio de uma carta aberta destinada aos/a educadores/as, às famílias e a todos/as que se interessam pela temática, de como educar em gênero.

Fazendo uma retrospectiva dos anos dedicados a este estudo, é imprescindível demarcar aqui algumas conclusões, percepções e reflexões, ponderando que o objetivo do estudo não é oferecer respostas prontas, mas aglutinar e burilar novas pesquisas que possam caminhar entre as estradas obscuras com relação a gênero e sexualidade na infância. Ratifica-se que este é apenas o início de um processo pertinente e fértil, mas que requer tempo, paciência e persistência.

A seguir, sistematiza-se as muitas conceituações utilizadas no decorrer da tese:

- 1º capítulo – contextualização da temática através da apresentação clara e articulada da problemática, das hipóteses, dos objetivos e da justificativa;
- 2º capítulo – caminhos metodológicos trilhados por meio da epistemologia feminista; pesquisa de cunho qualitativo; abordagem de análise comparada em educação; análise de documentos educacionais do Brasil e da Argentina; entrevista semiestruturada com

seis pesquisadores/as, três professoras, duas diretoras e crianças de ambos os países; observação participante com registro em diário de campo; tratamento dos dados por meio análise textual discursiva;

- 3º capítulo – conceituações e aprofundamento teórico no que tange à filosofia, à educação, aos feminismos e às infâncias; conceito de criança e infância; pedagogias das infâncias em Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori; categorias de gênero e direitos humanos em âmbito internacional; Educação Infantil e gênero no Brasil e na Argentina – Linha do tempo;
- 4º capítulo – construção de uma história de sentidos, por meio da apresentação de uma seleção de documentos relativos à Educação Infantil/Educación Inicial do Brasil e da Argentina, bem como as iniciativas de gênero em ambos os países; triangulação dos dados entre documentos e entrevistas semiestruturadas com pesquisadores/as, destacando as aproximações e os distanciamentos dos dois países; abordagem das assimetrias e polaridades em gênero para crianças no contexto social, político, cultural e educacional. As categorias de análise exploradas foram: estrutura do sistema educativo; Educação Infantil/Educación Inicial; oferta, obrigatoriedade; regularização: panorama normativo; regularização: panorama curricular; formação docente; financiamento; gênero e sexualidade e educação sexual integral na infância. A partir dessas categorias, apresentou-se a configuração educacional dos dois países em tela, entretanto os dados foram coletados em determinados contextos sociais, culturais e educacionais (Brasil: Delmiro Gouveia, Alagoas; Argentina: Buenos Aires, Caucete e 25 de Mayo em San Juan). Tratou-se de uma amostragem e de fontes secundárias que foram primordiais para estabelecer a intersecção com a análise dos documentos, mas que podem não demonstrar o todo de dois países extremamente diversos;
- 5º capítulo – debate acerca das explorações infantis em suas particularidades, explorando o diário de campo advindo da observação participante no Brasil e na Argentina, bem como intercalando e analisando as entrevistas realizadas com pesquisadores/as, professoras e diretoras. Esse capítulo possui uma discussão interseccional e contextualizada através da teoria e da prática, oferecendo reflexões profícuas quanto à educação em gênero e sexualidade na infância e as políticas públicas em ambos os países e está organizando com cenas, enredos e representações, além de quadros e tabelas com uma minuciosa análise de documentos, portarias e resoluções de ambos os países. Espelhando-se na educação sexual da Argentina que, embora seja um campo de disputas e enfrente muitas resistências, trata-se de uma iniciativa colossal e emergente no

contexto da América Latina, ao final, apresenta-se uma carta aberta com orientações de como educar em uma perspectiva valorativa de gênero na infância.

Nesse sentido, esta pesquisa inspirou-se em Beauvoir, Angela Davis, Frida Kahlo, entre tantas outras que deixaram um legado o qual faz jus expor e expandir, questionando as estruturas androcêntricas, sexistas e violentas por meio da educação e transgredindo os cânones e registrando/refazendo nossa história a cada dia. Em paráfrase dessas grandes pensadoras, não nos calamos mais, a liberdade é a nossa substância e vamos agir como se fosse possível transformar o mundo radicalmente, pois isso é possível todos os dias a partir de microrrevoluções e de contestações.

Antes de tudo, a tese construída relaciona-se às infâncias em suas inteirezas, em suas explorações diárias, dando voz às crianças, às professoras, às diretoras, aos/às pesquisadores/as e triangulando os dados através de documentos e de leis norteadoras em prol de se pensar em gênero sob a lente de dois países da América do Sul.

Certamente, encontram-se aqui mais questões do que respostas e mais suposições e reflexões do que soluções, mas esta tese faz um chamado para se pensar o impensável e o indizível em um contexto extremamente conservador e heteronormativista, o qual parece não ter espaço para discussão em torno da educação em gênero para crianças. Propõe-se, com isso, desmembrar essas estruturas e bagunçar a zona de conforto, convidando a uma mentalidade com lentes de gênero e sexualidade.

A partir da epistemologia feminista, usando uma lupa de gênero e sexualidade, desnudando as estruturas binárias e heteronormativas, convida-se o/a leitor/a a enveredar nessa viagem do conhecimento conosco, afirmando que não se trata de algo simples, mas que é necessário para inscrever, na história do nosso país, um conjunto de compromissos com a temática. Por meio desse texto polifônico, habitado por muitas alocações, espera-se aglutinar e promover inquietações, desencadeando novas pesquisas que somem forças e iniciativas quanto à discussão acerca da temática de gênero na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N; VISALBERGHI, A. **História da Pedagogia**. v. 1. Lisboa: Livros Horizonte, 1957.

ALEXANDER, B. **O livro da Mitologia**. Tradução Bruno Alexander. São Paulo: Globo, 2018.

ALMEIDA, G. M. **As invisíveis do cárcere**: interfaces identitárias de mulheres aprisionadas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em:
https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9201/2/GISELIANE_MEDEIROS_ALMEIDA.pdf

ALVAREZ, S. E. Feminismos Latinoamericanos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 6, n. 2, 1998. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12008/11293>. Acesso em: 25 set. 2019.

ALVES, C. Arquivamento de dados. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, v. 1, 2019. p. 76-79, 2019. Disponível em:
http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf.

ARAÚJO, J. M. ARAÚJO, A. Infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARGENTINA. **Lei de Proteção Integral dos direitos das meninas, meninos e adolescentes n. 26.061 de 28 de setembro de 2005**. Trata-se de uma lei de proteção integral dos direitos das meninas, meninos e adolescentes em todas as províncias da Argentina.

ARGENTINA. **Lei de Educação Nacional n. 26.206 de dezembro de 2006**. Trata-se de da lei que rege toda a educação da Argentina. Disponível em:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
Acesso em: 25 set. 2019.

ARGENTINA. **Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) n. 26.150 de junho de 2006**. Trata-se de uma lei nacional de educação sexual integral da Argentina. Disponível em:
https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0830.pdf
Acesso em: 31 maio 2021.

ARGENTINA. **Lineamentos Curriculares para a Educação Integral. Lei n. 26.150 de junho de 2010**. Trata-se de lineamentos curriculares das províncias Argentinas.

ARGENTINA. **Lei de Identidade de gênero: autopercepção de cada sujeito/a. n. 26.877 de maio de 2018**. Trata-se de uma lei com validade nacional na Argentina.

ARGENTINA. **Lei de Educação Nacional – Obrigatoriedade para as salas de 4 e compromisso com a expansão das salas de 3 anos n. 27.045 de maio de 2006.** Trata-se de uma lei que orienta quanto à educação inicial na Argentina.

ARGENTINA. **Lei 2.110/00 2010.** O ministro da educação e inovação elabora lineamentos curriculares para a educação sexual integral (nacional e específicos de cada província).

ARGENTINA. **Decênios curriculares para a Educação Inicial 2010.** Trata-se de dois documentos baseados na Lei dos Lineamentos – Crianças de 45 dias a 2 anos.

ARGENTINA. **Lei n. 27.610. data com ano.** Garante o acesso à Interrupção Voluntária da Gravidez (IVE). Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ley-no-27610-acceso-la-interrupcion-voluntaria-del-embarazo-ive-obligatoriedad-de-brindar>

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, M. O significado da Infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 1994, Brasília. **Anais...** Brasília, 1994, p. 88 -96.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

BANDEIRA, L.; BATISTA, S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Rev. Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, Florianópolis, SC, p. 119-141, 1999.

BARBOSA, M. R. Direitos humanos, gênero e políticas internacionais de combate à não discriminação da mulher no mundo globalizado. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, DF, ano 11, n. 37, p. 307-324, 2012. Disponível em: file:///D:/User%20Documentos/Downloads/12_Direitos%20humanos-%20genero%20e%20politicass%20internacionais%20de%20combate%20a%20nao%20discriminacao%20da%20mulher%20no%20mundo%20globalizado.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo Sexo: fatos e mitos.** Tradução Sergio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.

BLACKWELL, M.; NABER, N. Interseccionalidade em uma era de globalização: as implicações da conferência mundial contra o racismo para práticas feministas transnacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, n. 2, p. 237-248, 2002.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** – 3 v. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Trata-se da lei nacional brasileira que orienta a Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11. 2016, de 28 de março de 2005.** Altera os arts. 148, 215, 216, 226, 227, 231 e acrescenta o art. 231-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11102.htm Acesso em: 8 jul. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional em Educação de Direitos Humanos – 4º princípio: ações programáticas de n. 9 e 25 de junho, 2007.** Trata-se do Plano Nacional de Educação em direitos humanos prevista para o Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Caderno 4, 2007.**

BRASIL. **Lei n. 11.340/2010 – Lei Maria da Penha de data.** Trata-se da lei de proteção as mulheres brasileiras contra violências domésticas. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/spmrn/DOC/DOC000000000076385.PDF>.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.** Institui diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica: art. 3º, 9º, 10,13, 17, 20, 22, 26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. **Resolução CEE nº 437, de 11 de abril de 2012.** Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resoluo%20437.2012.pdf>

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em:

BRASIL. **Lei de Combate ao Bullying n. 13.185, de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm

BRASIL. **Resolução CNCD/LGBT n. 12, de 16 de janeiro de 2015.** Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços

sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>

BRASIL. **Parecer n. 01 de 16 de janeiro de 2015.** Estabelece parâmetros para o reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização na busca da garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não-reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino. Disponível em:

<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/80006790/parecer-cncd-lgbt-n-01-2015>

BRASIL. **Nota Técnica n. 24 de 17 de agosto de 2015.** Disponível em:

<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pnemec.pdf>

BRASIL. Resolução n. 1 de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12018.pdf

BRASÍLIA. **Mundo afora:** políticas de combate à violência e a discriminação da população LGBT, v. 12, 2015. Disponível em https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/09_Cultural/09-10-Mundo_Afora_12.pdf Acesso em 20 set. 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** Revisão e adaptação Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 42, p. 250-274, jan./jun. 2014.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, p. 175-197, jan./abr. 2013.

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

CANDEAS, A. W. Relações Brasil-Argentina: uma análise dos avanços e recuos. **Rev. Bras. Polít. Int**, v. 48, n. 1, p. 178-213, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbpi/a/Xx4w4rxPPBfX3FmWZHDtYfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 fev. 2021.

CARDINI, A. G. **Mapa de Educação Inicial na Argentina:** pontos de partida de uma agenda de equidade para a primeira infância. Buenos Aires: UNICE-CIPPEC, 2021.

CARVALHO, M. da P. F. dos S. de. As observações Kantianas sobre o belo sexo. In: TIBURI, M.; MENEZES, M. M. de; EGGERT, E. (orgs). **As mulheres e a filosofia.** São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 47-68.

CARVALHO, M. E. P. de. *et al.* **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI:** inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. João Pessoa: Editora UFPB, 2016.

CASTRO, A. M.; MACHADO, R. de C. F. Movimento feminista no Brasil e América Latina: reflexões sobre educação e mulheres. **Revista Contrapontos**, São Paulo. v. 16, n. 1, p. 22-39, 2016. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7943> Acesso em: 25 set. 2019.

CASTRO, M. L. Ottoni. **Brasil e Argentina:** estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Consultoria Legislativa do Senado Federal, Brasília, jun. 2007. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-32-brasil-e-argentina-estudo-comparativo-das-respectivas-leis-gerais-da-educacao> Acesso em: 20 set. 2019.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUTINHO, A. S. Consentimento e assentimento. In: ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 1, 2019 p. 66-70, 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, A. M. Patronagem, clientelismo e redes clientelares: a aparente duração alargada de um mesmo conceito na história política brasileira. **História** (São Paulo). Franca: Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2006, v. 25 n. 1, p. 226-247. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/his/v25n1/a11v25n1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: Unic, 2009 [1948]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/>. Acesso em 5 maio 2017.

DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. Coordenação de textos Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 1997.

DIAS, A. **Formação de professores para uma educação não discriminadora**. Aracaju: Infographics, 2014.

DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. A produção/reprodução do corpo generificado na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 25-41, 2015.

ESCOBAR, D. M. C.; COSTA, C. B. A. Estudo comparativo exploratório dos Planos Nacionais de Educação no Brasil e na Colômbia. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação. v. 32 n. 1, 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62348> Acesso em 01/12/2021

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GIACHINI, A. C. B.; LEÃO, A. M. de C. Relação de gênero na educação infantil: apontamentos da literatura científica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1049-1422, 2016. E-ISSN: 1982-5587.

HENRIQUE, M. L. M.; SANTOS, V. S.; SANTOS, J. F. Gênero na educação infantil: o que pensam as professoras e professores sobre o tratamento de meninos e de meninas na escola? **Revista Científica da FASETE**, v.1 , n., p. 204, 2017.

FIGARI, C. El movimiento LGBT en América Latina: institucionalizaciones oblicuas. **Educacion**, v. 1, n.2, p 32, 2015. Disponível em <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos-personas-lgtbi/El%20movimiento%20LGBT%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20institucionalizaciones%20oblicuas%20-%20Carlos%20Figari.pdf> Acesso em 20 set. 2019.

FORNEIRO, L. I. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no collége de France (1970). Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18 ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7 ed. São Paulo: Paz e terra, 2018.

FREUD, S. **Três ensaios sobre teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FROEBEL, F. A. **A Educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

FURLAN, C. C.; MULLER, V. R. Gênero, sexualidades e docência: (re) pensando práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 3-4, maio/ago. 2013.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GANDINI, C.; FORMAN L. G. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

GONZÁLEZ, P. A. Gestiones de la (a) sexualidade infantil: uma lectura del campo de investigaciones de las ciencias sociales en el ámbito latino-americano. **Civitas**, v. 18, n.1, p.138-152, enero/abr. 2018. Dossiê gênero e sexualidade.

GREEN, J. N. A luta pela igualdade: desejos, homossexualidade e a esquerda na América Latina. **Revista Cad. AEL**, v. 10, n. 18/19, 2003. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2508> Acesso em: 20 jul. 2019.

HADDAD, L. **A Ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/publico/TDE.pdf>.

HADDAD, L. **O espaço e a construção da autonomia da criança**. 1999. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HADDAD, L. **Abordagem High/Scope**: quatro décadas de tradição e inovação. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 2, n.5, p. 13-15, 2004.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas possibilidades. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, SP, v. 36, n. 129, p. 519-546, 2006.

HADDAD, L. A Trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. S. P. (org.). **Questões de Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

HADDAD, L. Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, Edufal. In: SEMED. **A educação infantil entre velhas e novas premissas**. Maceió: SEMED, 2015, p. 30- 77.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 4 ed. Curitiba: CRV, 2016.

HADDAD, L.; HORN, M. da G. S. Criança quer mais que espaço. **Revista Pátio**, Porto Alegre, 2011. Publicação especial.

HEILAND, H. **Friedrich Fröbel**. Tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Editora Massangana, 2010.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a Criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOLFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Campinas: Cadernos Cedes, 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nr Acesso em: 18 fev. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Brasil: IBGE, 2022. Disponível em https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock Acesso em: 22 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DA REPÚBLICA ARGENTINA. Argentina: IDEC, 2022. Disponível em <https://www.indec.gob.ar/> Acesso em 22 de maio de 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Tolerância social a violência contra as mulheres**. São Paulo: IPEA, 2014. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21971&Itemid=9 Acesso em 06 de julho de 2018 às 9:10.

JESUS, D. M. de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. *In*: ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 80-83. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf.

KANT, E. **Observationssurle sentiment dubeau et du sublime**. Tradução Monique e David Ménard. Paris: Flammarion, 1990.

KAPLAN, C. V.; SARAT, M. Infância, tempo e escolarização: aproximações sobre o tema no Brasil e na Argentina. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 277-294, maio/ago., 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**. Brasília, DF, n. 7, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: Organização Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006, p.13 a 23.

KRAMER, S. PENA, A. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. *In*: ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 71-75. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf

LAVIOLA, E. C. **Sexualidade infantil através de relatos de educadoras da creche**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

LOPES, M. A construção social da “branquitude” em homossexuais masculinos do Brasil e da Argentina. **Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, RJ, n. 8, p. 113-130, ago. 2011.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 443-481.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

LOURO, G. L. Pedagogias de sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente- autêntica**. Belo Horizonte, v. 3, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. de M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 6-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf

MARCONDES, M. M. **Transversalidade de gênero em políticas de cuidado: uma análise comparada das políticas de cuidado infantil no Brasil, Argentina e Uruguai durante o giro à esquerda**. 2019. Tese (Doutorado em administração CDAPG) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/27291>. Acesso em: 24 set. 2022.

MARROU, H. I. **História da educação na Antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

MATOS, T. **Carta aberta**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, PR, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MENDONÇA, R. Marcia Tiburi relata ameaças e deixa o país. **Site Valor**. 11 mar. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/03/11/marcia-tiburi-relata-ameacas-e-deixa-o-pais.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2019.

MENEZES, E. S. História e propedêutica: o princípio da pedagogia divina e a interpretação cristã da história. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, v. 1, n. 45, Aracaju, SE, 2015. Dossiê Dom Luciano Duarte.

MENEZES, M. M. de. Da academia da razão à academia do corpo. *In*: **As mulheres e a Filosofia**. São Leopoldo: Unisinos, 2002, p. 13-22.

MENEZES, T. C. S. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MIRANDA, A. C. de S. **Sexualidade e Gênero na Educação Infantil**. Salvador: UFBA, 2019.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Rio Grande do Sul, 2006, p. 117-128.

NETO, P. H. R. **Educação e relações internacionais: diálogos possíveis**. série 2. v. 1, n. 1, jul. 2016. Disponível em <https://www.ufrgs.br/revistatodavia/S.%202%20Ed.%201%20-%20Artigo%202.pdf> Acesso em 20 set. 2019.

NEVES, V. F. A. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Revista Paidéia**, v. 5, n. 4, Belo Horizonte, 2008.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política de conhecimento. **Educação sociedade e culturas**, 2017. Dossier temático “entre paris e pisa: 200 anos de educação comparada.

NÓVOA, A. CATANI, D. B. *In*: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (Séculos XIX e XX), São Paulo. 2000.

OBSERVATÓRIO DE GÊNERO. **Principais Documentos Internacionais para a Promoção dos Direitos das Mulheres e da Igualdade de Gênero**, DATA. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/internacional/documentos-internacionais> Acesso em: 17 ago. 2019.

OLIVEIRA, A. P. de. **Sexualidade e Educação Infantil**: uma visão histórica, teórica e cultural. 1 ed. São Paulo: Clube dos Autores, 2016.

PACHECO, J. **Mulher & filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

PAIS, M. F. **Historia y pedagogia de la educación inicial en la Argentina**. Buenos Aires: HomoSapiens Edições, 2017.

PAIS, M. F. Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la educación inicial en Argentina. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 5, n. 13, p. 61-72, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5182/2681> Acesso em: 31 maio 2021.

PAVIANI, J. **Platão & A República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PESSANHA, J. A. M. Platão e as ideias. *In*: RESENDE, A. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

PEÑALOZA, R. V. **Antecedentes históricos de la Educación Inicial**. República Argentina. Buenos Aires, 2015. Disponível em https://isfd112-bue.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/HISTORIA_DEL_NIVEL_INICIAL.pdf Acesso em: 31 maio 2021.

PIAGET, J. **Juan Amos Comênio**. Tradução Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Organização Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PINAZZA, M. A. Pedagogia da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro. *In*: FORMOSINHO, J. O. *et al.* (orgs.). **John Dewey**: inspirações para uma pedagogia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, SC, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de antropologia da USP**, v. 50, 2020.

PLATÃO. **A República**. Introdução, Tradução e notas Maria Helena da Rocha Pereira. 9 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

PLATÃO. **As Leis e Epínomes**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1977.

PONKO, M. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399> Acesso em: 28 jul. 2012.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero. Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan/mar. 2017.

RIAL, C. S. M; GROSSI, M. P. Nem Deus, nem amo, nem marido: uma trajetória do feminismo na Argentina – entrevista com María Luisa Femenías. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3. Florianópolis, SC, set./dez.; 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000300005. Acesso em :15 set. 2019.

RIBEIRO, A. **Censos demográficos no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/censos-demograficos-no-brasil>. Acesso em: 22 mai. 2022.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

RODRIGES, C. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10*, 2013, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384445922_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

ROHR, F. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

RÖHRS, H. **Maria Montessori** / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

ROSA, G. R. da. Transgressões, subversões e as margens do pensamento filosófico. In: PACHECO, J. (org.). **Mulher & filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

SAFIOTTI, H. I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SARAT, M; CAMPOS, M. I. **Gênero, sexualidade e infância: (Con) formando meninas**. Rio Grande do Norte: Ed Boitempo, 2019.

SARDENBERG, C. M. B. **O enfoque de gênero: fundamentos teóricos e aspectos práticos**. Salvador: Editora NEIM/UFBA, 1998.

SARDENBERG, C. M. B. Da transversalidade à transversalização de gêneros aportes conceituais e prático-políticos. *In*: ALVES, I.; SCHEFLER, M. de L.; VASQUEZ, P. S.; AQUINO, S. de. (orgs.). **Travessias de gênero na perspectiva feminista**. Salvador: EDUFBA/NEIM, 2010.

SARLÉ, P. M. **La educación infantil en la república argentina: entre la tradición y la vanguardia**. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 2018.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero na infância. **Pro- Posições**, v. 14, n 3 (42) , set/dez. 2003.

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SCHWETHER, N. D.; PAGLIARI, G. de C. Políticas de gênero para a defesa: os casos de Argentina e Brasil. **Revista de sociologia e política**, v. 26, n. 65, p. 1-14, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v26n65/0104-4478-rsocp-26-65-0001.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

SCOTT, J. W. O Enigma da Igualdade. **Estudos Feministas**, São Carlos, SP, v. 13, n. 1, p. 11-52, 2005.

SECAD. Gênero e diversidade na escola. Brasília, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: EDUFAL, 2015.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

SILVA, D. R. Q. da. BERTUOL, Bruna. Novos olhares para as pedagogias de gênero na Educação Infantil. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 14, n. 3 - set-dez 2014.

SILVA, F. de C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.

SILVA, S. M. da; RODRIGUES, A. T. **Ebook direitos humanos das mulheres** – II Unidade. Universidade Federal da Bahia, 2017.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Tradução Martha Aparecida Santana. Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Massangana, 2010. Coleção Educadores

SOUZA, K. R; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em 02 jul. 2018.

STELZER, J.; KYRILLOS, G. M. Inclusão da interseccionalidade no âmbito dos direitos humanos. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 237-262, 2021.

TEDESHI, L. A.; COLLING, A. M. Os direitos humanos e as questões de gênero. **História Revista**, v. 1 , n 1. , ago. 2014.

TEIXEIRA, E. F. B. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TEODORO, A. N. D. A construção da educação mundial ou o lugar da Educação Comparada no estudo das políticas (e práticas) de educação. In: Seminário Internacional – Repensando a universidade comparativamente entre países: Brasil, Rússia, Índia e China, v. 12, n. 29, 2016.

TRIBURI, M. As Mulheres e a Filosofia. In: **Toda Beleza é difícil**. Esboço de crítica sobre as relações entre metafísica, estética e mulheres na filosofia. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 2002.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 13 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

VALE, B. As mulheres e a Filosofia. In: **O feminino e a representação da figura da mulher em Kant**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

VELA, J. M. **População da América do Sul**. 2020. Disponível em <https://www.infoescola.com/geografia/populacao-da-america-do-sul/> Acesso em 22 de maio de 2022 às 23:40.

VIDAL, D. G. V.; SILVA, J. C. S. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 42-45. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf.

YAO, J. A. Negros en Argentina: integración e identidade. Amnis. **Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe- Amérique**, 2002. Disponível em <https://journals.openedition.org/amnis/183>. Acesso em: 20 out. 2022.

YO NENA, Yo Princesa e a Criança Trans. Produção de BAFICI – Festival de Cinema Independente de Buenos Aires. Buenos Aires, 2014. Disponível em <https://esqrever.com/2014/07/17/documentario-yo-nena-yo-princesa-e-a-crianca-trans/?amp=1>

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os/as pesquisadores/as



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de entrevista semiestruturada

Título da pesquisa: Relações de gênero na Educação Infantil/educación inicial: estudo comparado entre Brasil e Argentina

Objetivo: Comparar a educação para crianças, considerando a diversidade de gênero, proclamada nos documentos legais e descritas pelos pesquisadores do Brasil e da Argentina.

Pesquisadora: Giselliane Medeiros Almeida

Orientador: Silvio Sánchez Gamboa

Data: _____/_____/_____

Horário de início: _____

Horário de término: _____

A. Dados de caracterização da fonte:

- 1- Naturalidade (País de nascimento):
- 2- Nacionalidade:
- 3- País onde reside:
- 4- Cidade onde reside:
- 5- Idade em anos:
- 6- Sexo:
- 7- Área de Formação profissional:
- 8- Vínculo institucional:

B. Principais publicações na área de Educação Infantil e/ou gênero (por favor indicar ou anexar as referências completas)

-

C. Destaques com relação à Educação infantil.

Considerando as informações sobre as políticas sociais do seu país:

1. Como foram consolidadas as políticas de educação infantil no seu país?
2. Quais as diretrizes sobre a obrigatoriedade da educação infantil?
3. De quem é a responsabilidade de prover a educação infantil?

4. Quais as diretrizes com relação à formação de professores que atuam na educação infantil?
5. Qual os principais documentos que legitimaram essa etapa?

D. Destaques com relação à diversidade de gênero

1. Quais os principais documentos legais que orientem a educação sexual para crianças no seu país?
2. Esses documentos são de fato implementados na prática educacional do seu país?
3. Ao se pensar na história da educação infantil do seu país, quais os marcos legais com relação à inserção da categoria de gênero na educação infantil?
4. Quais os limites e as possibilidades da educação para crianças, considerando a diversidade de gênero?

E. Percepção social da questão de gênero na educação infantil

1. Como você percebe a aceitação social e cultural com relação a gênero na educação de crianças?
2. Quais as estratégias que podem ser utilizadas para implementação dessa temática no âmbito da educação de crianças?
3. Em sua experiência como pesquisador/a, gostaria de destacar algum momento ou fazer alguma consideração no que se refere a gênero na educação infantil?

F. Indicação de documentos que possam ampliar as anteriores informações:

-
-

-Gratos pela colaboração.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Eu....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo “ **Relações de gênero na educação infantil/ educación inicial: estudo comparado entre Brasil e Argentina**” sob responsabilidade dos pesquisadores Profº Drº Silvio Sanchez Gamboa (orientador) e Giselliane Medeiros Almeida (orientanda) do Programa de Doutorado em Educação no Centro de Educação (Cedu) da Ufal as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

☐ Que o estudo se destina a: Comparar a educação para crianças, considerando a diversidade de gênero, proclamada nos documentos legais e descritas pelos pesquisadores do Brasil e da Argentina.

☐ Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: realizar um estudo comparado que possa identificar como a categoria de gênero é trabalhada na educação infantil em ambos os países a fim de fornecer subsídios para a compreensão do assunto, bem como sistematizar informações sobre as políticas públicas educacionais brasileiras e argentinas destinadas às crianças.

☐ Que o estudo utilizará, além de fontes bibliográficas e documentárias, entrevistas semi estruturadas a serem realizada de forma remota, via *Google meet* em horário e dia escolhido pelo participante.

☐ Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: incômodos ao falar com relação à educação em gênero para crianças.

☐ Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: algum desconforto psicológico ao se lembrar de algum acontecimento pessoal passado durante a entrevista.

☐ Que deverei contar com a seguinte assistência: esclarecimento de qualquer dúvida referente a este estudo pelos pesquisadores responsáveis.

☐ Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir para a construção de teorias que fundamentem e explicitem a importância da educação em gênero para crianças sob a perspectiva internacional.

☐ Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

☐ Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação permitirão a identificação da minha pessoa (se eu autorizar), na medida em que sou referência de estudos em gênero e Direitos Humanos, tornando-se uma pessoa pública. Caso não autorize, a pesquisadora se compromete a manter sigilo e descrever os dados de forma imparcial.

☐ Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

☐ Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO (A).

Endereço do(a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço : Avenida Lorival Mota

Bloco: /Nº: /Complemento: S/N

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL

Telefones p/contato: (075) 98889-5035 Giseliane Medeiros Almeida

(082) 99930-6253 Silvio Sanchez Gamboa

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura dos responsáveis pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
--	---

APÊNDICE C – D Organização da pesquisa de campo na Argentina



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO
CALENDARIO DE INTERCAMBIO
BRASIL– ARGENTINA
DELMIRO GOUVEIA-AL – SAN JUAN
GISELIANE MEDEIROS ALMEIDA

San Juan, 14 de marzo de 2022

De: Giseliane Medeiros Almeida y Silvio Sánchez Gamboa

Doutoranda em Educação – UFAL

Por: al Vicedirector de Nivel Inicial Prof. Claudio Aravena

Representantes legales del Colegio Ntra. Señora de la Consolación

Estimados:

De mi mayor consideración, me dirijo a ustedes a fin de solicitar su autorización para realizar una investigación de doctorado en educación en el Colegio Ntra. Señora de la Consolación. La misma lleva como título: “ **Relações de gênero na educação infantil/ educación inicial: estudo comparado entre Brasil e Argentina**”⁴⁵ sobre la responsabilidad de los investigadores Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa (orientador) y Giseliane Medeiros Almeida (investigadora) del Programa de *Doutorado em Educação no Centro de Educação (Cedu)* de la UFAL/ Maceió/Brasil.

El estudio está destinado a comparar la educación para niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años, entre Brasil y Argentina, considerando la diversidad de género proclamada en los documentos legales y descriptas por los investigadores de ambos países.

⁴⁵ Relaciones de género en la educación infantil/ educación inicial: estudio comparativo entre Brasil y Argentina”

La investigación tiene como objetivos direccionadores tanto realizar un estudio comparado que identifique cómo la categoría de género es abordada en la educación infantil en ambos países a fin de suministrar herramientas y/o informaciones/ documentos para la comprensión del tema, así como sistematizar informaciones sobre las políticas educativas brasileñas y argentinas destinadas a la infancia.

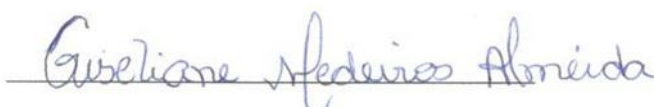
El estudio utiliza, además de las fuentes bibliográficas y documentales, entrevistas semiestructuradas que se realizan de forma remota o presencial. Al mismo tiempo, se trabajará con observaciones en escuelas de educación inicial en Argentina y Brasil con el objetivo de aproximarnos a su funcionamiento interno.

Paralelamente, en visitas presenciales a escuelas de ambos países, se desarrollará un proyecto social de intercambio cultural Brasil-Argentina en la faja etárea definida, intercambiando experiencias a través de juegos con los niños y las niñas previo acuerdo con los directivos de las instituciones involucradas.

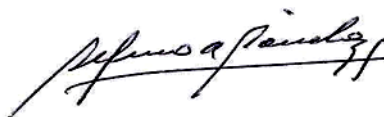
Finalmente, se adjuntan los guiones del plan de observación, entrevista e investigación.

Su contribución es muy importante para la investigación. Agradecemos su apoyo y nos ponemos a su disposición.

Atentamente,



Giseliane Medeiros Almeida



Silvio Sanchez Gamboa

CALENDARIO DE INTERCAMBIO POR AIESEC

SAN JUAN – ARGENTINA

GISELIANE MEDEIROS ALMEIDA

6 SEMANAS (01/03/2022 - 12/04/2022)

HORAS SEMANALES: 20 HORAS

Semanas: 01/03/2022 a 11/03/2022 – Adaptación y actividades en el merendero corazones sonrientes

Semanas: 14/03 a 08/04 – planificación – merendero y colegios

Tiempo diario para ir de Caucete a el merendero: 3 horas de ida y 3 horas de regreso

Descuento de horas semanales por transporte y gastos: 8 horas (dos días)

Propuesta: viernes libre para trabajar y estudiar

Observaciones:

Todos los días estaré trabajando de forma remota.

Lunes		Martes		Miercoles		Jueves		Viernes	
Hora	Actividades	Hora	Actividades	Hora	Actividades	Hora	Actividades	Hora	Actividades
9am-13 pm	Estudio	9am - 12pm	Colegio Ntra. Señora de la Consolación	9am-13 pm	Estudio	9am-13 pm	Colegio publico	9 am-21 pm	Trabajo y estudio
5pm-20pm	Merendero corazones sonrientes	14 pm-7 pm	Colegio publico	15pm-20pm	Merendero corazones sonrientes	13pm - 17 pm	Colegio Ntra. Señora de la Consolación		Entrevistas doctorales



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CALENDARIO DE INTERCAMBIO
SAN JUAN – ARGENTINA
GISELIANE MEDEIROS ALMEIDA
4 SEMANAS 14/03/2022 - 07/04/2022

PLANIFICACIÓN

- La investigación se destina a comparar la educación para niños y niñas, considerando la diversidad de género, proclamada en los documentos legales y descriptas por los investigadores de Brasil y Argentina.
- Los resultados que se desean alcanzar son los siguientes: realizar un estudio comparado que pueda identificar cómo la categoría de género es trabajada en la educación infantil en ambos países a fin de suministrar subsidios o informaciones/ documentos para la comprensión del tema, así como sistematizar informaciones sobre las políticas educativas brasileñas y argentinas destinadas a la infancia.

Colegio: Ntra. Señora de la Consolación

Días de investigación:

- 1- **Martes (15/03/2022) - 9 am. a 12 pm.**
- 2- **Jueves (17/03/2022) – 13 pm. a 17 pm.**
- 3- **Martes (22/03/2022) – 9 am. a 12 pm.**
- 4- **Jueves (24/03/2022) – 13 pm. a 17 pm.**
- 5- **Martes (29/03/2022) – 9 am. a 12 pm.**
- 6- **Jueves (31/03/2022) – 13 pm. a 17 pm.**

Cronograma de actividades

DÍA	Actividades
Martes 15/03 y Jueves 17/03 (Aulas diferentes)	• Reunión con los directivos • Inicio de las actividades • Observaciones con guión (en anexo) • Presentación con la maestra de clase • Integración con la maestra, niños y niñas del aula- 4 años • Conversación con la maestra – proyecto e investigación de doctorado
Martes 22/03 y Jueves 24/03	• Observación • Integración con la maestra, niños y niñas • Conversación con niños (duración; 1h) - un cuento en español con juegos de Brasil, luego van a poder enseñar un juego de Argentina.
Martes 29/03 y Jueves 31/03	• Una hora: Experiencia científica con niños: hable sobre cultura, haga pintura casera y pinturas para recordarles Brasil • Entrevista con las maestras y directores – Guión en anexo

Escuela Pedro Echagüe

Días de investigación:

7- **Martes (22/03/2022) – 14 pm. a 17 pm.**

8- **Jueves (24/03/2022) – 9 am. a 12 pm.**

9- **Martes (29/03/2022) – 14 pm. a 17 pm.**

10- **Jueves (31/03/2022) – 9 am. a 12 pm.**

Cronograma de actividades

DÍA	Actividades
Martes 22/03	• Reunión con los directivos • Inicio de las actividades • Observaciones con guión (en anexo) • Presentación con la maestra de clase

	• Integración con la maestra, niños y niñas del aula- 4 años • Conversación con la maestra – proyecto e investigación de doctorado
Jueves 24/03	• Observación • Integración con la maestra, niños y niñas • Conversación con niños (duración; 1h) - un cuento en español con juegos de Brasil, luego van a poder enseñar un juego de Argentina.
Martes 29/03 y Jueves 31/03	• Una hora: Experiencia científica con niños: hable sobre cultura, haga pintura casera y pinturas para recordarles Brasil • Entrevista con las maestras y directores – Guión en anexo

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

1. Espacios del colegio para los niños y niñas – entrada, patio, aulas, baño, sala de juegos, biblioteca, etc.
2. Rutina del colegio – Horario de ingreso y egreso; reglas; documentos de orientación; vestimenta; etc.
3. Rutina de clase con maestra, niños y niñas – actividades.

GUIÓN DE ENTREVISTA

Guión de entrevista semiestructurada

Título de la investigación: Relaciones de género en la educación infantil/educación inicial: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina

Objetivo: Comparar la educación de los niños, considerando la diversidad de género, proclamada en documentos legales y descrita por investigadores de Brasil y Argentina.

Investigadora: Giseliane Medeiros Almeida

Tutor: Silvio Sánchez Gamboa

Fecha: _____/_____/_____

Hora de llegada: _____

Hora de salida: _____

A. Datos de caracterización de la fuente:

- 1- Lugar de nacimiento (Padres de nacimiento):
- 2- Nacionalidad:
- 3- País de residencia:
- 4- Ciudad donde vives:
- 5- Edad:
- 6- Orientación sexual:
- 7- Área de Formación Profesional:
- 8- Enlace institucional:
9. Trayectoria de formación y desempeño docente:

10. Edad de niños y niñas de la clase

B. Aspectos destacados en relación con la Educación Infantil.

Teniendo en cuenta la información sobre las políticas sociales de su país:

1. ¿Cómo se consolidaron las políticas de educación de la primera infancia en su país?
2. ¿Cuáles son los lineamientos sobre la educación infantil obligatoria?
3. ¿De quién es la responsabilidad de brindar educación en la primera infancia?
4. ¿Cuáles son los lineamientos en cuanto a la formación de docentes que trabajan en educación infantil?
5. ¿Cuáles son los principales documentos que legitimaron esta etapa?
6. ¿Cómo funciona la división por edades de la educación en su país?
7. ¿Cuál es el propósito de la educación inicial? ¿Como está organizada la estructura organizacional?
8. Cómo se organiza el currículum, la planificación anual y la evaluación en la educación de niños y niñas.
9. Describa su rutina diaria con los niños y las niñas.

C. Aspectos destacados de la diversidad en la escuela

1. ¿Cuáles son las actividades que hacen los niños diferentes a las de las niñas y viceversa?
2. ¿Cuáles son los principales documentos legales que guían la educación sexual de los niños en su país?
3. ¿Cuáles son los límites y posibilidades de la educación de los niños, considerando la diversidad?
4. ¿Trabajas contenido de cuidado infantil? ¿Cómo los trabajas y cuáles son? ¿Podrías dar algunos ejemplos?
5. ¿Cómo percibe la aceptación social y cultural de la diversidad en la educación de los niños?
6. En su experiencia como maestra, ¿le gustaría destacar algún momento o hacer alguna consideración respecto da educación de niños y niñas?

¡Muchas Gracias!



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO(TCLE)

Yo Prof. Claudio Aravena, representante legal del colegio Ntra. Señora de la Consolación, habiendo sido invitad(o/a) a participar como voluntari(o/a) del estudio “**Relações de gênero na educação infantil/ educación inicial: estudo comparado entre Brasil e Argentina**”⁴⁶ sobre la responsabilidad de los investigadores Prof^o Dr^o Silvio Sánchez Gamboa (orientador) y Giselliane Medeiros Almeida (orientanda) del Programa de Doutorado em Educação no Centro de Educação (Cedu) de la UFAL las siguientes informaciones me hicieron entender sin dificultades y sin dudas los siguientes aspectos:

- Que el estudio se destina a: Comparar la educación para niños y niñas, considerando la diversidad de género, proclamada en los documentos legales y descriptas por los investigadores de Brasil y Argentina.
- Que los resultados que se desean alcanzar son los siguientes: realizar un estudio comparado que pueda identificar cómo la categoría de género es trabajada en la educación infantil en ambos países a fin de suministrar subsidios o informaciones/ documentos para la comprensión del tema, así como sistematizar informaciones sobre las políticas educativas brasileñas y argentinas destinadas a la infancia.
- Que el estudio utilizará, además de las fuentes bibliográficas y documentales, entrevistas semi-estructuradas que se realizarán de forma remota, vía Google Meet o presencial en el horario y día escogido por el/la participante.
- Que el estudio utilizará de las fuentes como observaciones en escuelas de educación inicial en Argentina y Brasil para que podamos tener una idea de cómo funcionan.
- De ser posible, en una visita presencial a escuelas de ambos países, desarrollar un proyecto social con miras a integrar la cultura en la educación inicial, lo que de

⁴⁶ Relaciones de género en la educación infantil/ educación inicial: estudio comparativo entre Brasil y Argentina”

común acuerdo con la dirección se puede realizar a través del intercambio de experiencias con juegos con los niños.

- Que las incomodidades que podré sentir con mi participación son los siguientes: incomodidades al hablar en relación con la educación de género para la infancia.
- Que los posibles riesgos a mi salud física o mental son: alguna incomodidad psicológica al recordar algún acontecimiento personal ocurrido en el pasado durante la entrevista.
- Que debo contar con la siguiente asistencia: esclarecer cualquier duda referente a este estudio por los investigadores responsables.
- Que los beneficios que debo esperar con mi participación, directa o indirectamente, son: contribuir a la construcción de teorías que fundamenten y expliciten la importancia de la educación de género para niños y niñas bajo la perspectiva internacional.
- Que siempre que lo desee, serán suministrados los esclarecimientos sobre cada una de las etapas del estudio.
- Que en cualquier momento, podré negarme a continuar participando del estudio y, al mismo tiempo, que podré retirar este consentimiento, sin que esto traiga cualquier pena o prejuicio.
- Que las informaciones, conseguidas a través de mi participación, permitirán mi identificación (bajo mi consentimiento), en la medida en que soy referencia de estudios de género y Derechos Humanos, transformándome en una persona pública. En el caso de no haber autorizado, la investigadora se compromete a mantener en sigilo y describir los datos de manera imparcial.
- Que el estudio no acarreará ningún costo para el/la participante de la investigación.
- Que recibiré una copia de los Términos de Consentimiento Informado.

Finalmente, he comprendido perfectamente todo lo que me fue informado sobre mi participación en el mencionado estudio y, estando en plena capacidad de mis derechos, de mis responsabilidades, de los riesgos y de los beneficios que mi participación implica, acuerdo en participar y para eso DOY MI CONSENTIMIENTO SIN QUE PARA ESO HAYA SIDO FORZADO(A) U OBLIGADO(A).

Dirección del/de la participante-voluntari(o/a)
Domicilio (calle, plaza, barrio):

Bloco / N° /
Barrio /CP/ Ciudad / Teléfono:
Punto de referencia:

Contacto de urgencia: Sr(a)
Domicilio (calle, plaza, barrio):
Bloco / N° / Complemento:
Barrio /CP/ Ciudad / Teléfono:
Punto de referencia:

Dirección de los responsables por la investigación

Institución: Universidade Federal de Alagoas
Dirección: Avenida Lorival Mota
Bloco /N°/ Complemento: S/N
Barrio / CP/ Ciudad: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL
Teléfonos para contacto: (075) 98889-5035 Gisellane Medeiros Almeida
(082) 99930-6253 Silvio Sanchez Gamboa

ATENCIÓN: para informar hechos irregulares o daños durante su participación en el estudio, diríjase a:

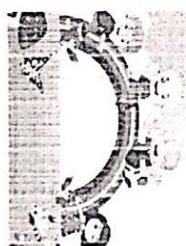
**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041**

Maceió, _____ de _____ de _____

Firma o impresión digital del/ de la voluntari(o/a) o responsable legal y rubricar las demás hojas.	Nombre y firma de los responsables por el estudio (Rubricar las demás páginas)
---	--

ANEXO A – Projeto de Educação Sexual Integral- Argentina

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JINZ N°55



JARDINES NUCLEADOS DE LA ESCUELA JOSE MARIA DE LOS RIOS. PEDRO ECHAGUE, JUAN LAVALLE Y
ESTANISLAO DEL CAMPO

DIRECCION DE LA ESCUELA SEDE: PATRICIAS SANJUANINAS S/N LOS MEDANOS CAUCETE

PROYECTO DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.

IDEARIO INSTITUCIONAL:

La finalidad de nuestra institución es la brindar una educación integral basada en la excelencia.

Nuestra meta es formar personas que tengan como lema la cultura del esfuerzo, la dedicación, la superación de sí mismo, la responsabilidad y el respeto desarrollando en su paso las siguientes competencias básicas:
expresarse con fluidez, resolver situaciones problemáticas, desarrollar capacidades físicas y conducirse en el ámbito natural, social, artístico con una actitud positiva.

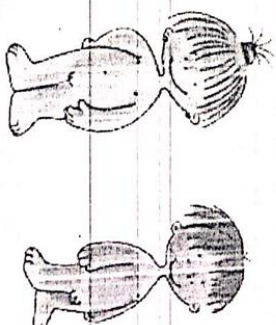
Nos proponemos formar ciudadanos capaces de tomar decisiones que apunten al bien común, de buscar soluciones, que respeten las ideas y diferencias.

Los profesionales de la educación que se sumen a nuestro proyecto deberán estar preparados para compartir estos desafíos e interesarse en la capacitación y el perfeccionamiento continuo para estar siempre a la altura de las circunstancias.

Nos interesa brindar un espacio seguro para el desarrollo de los niños en un quehacer comprometido de todos, brindar un marco eficiente de cuidados, seguridad e higiene.

Quienes pertenecemos a esta comunidad educativa buscamos que todos sus actores en todas sus acciones que se privilegie el buen gusto, las buenas costumbres, la ética, la moral como forma de vida y compromiso por las generaciones que aquí se forman y por las que vendrán. Donde los alumnos sean protegidos de todo abuso que dañen su integridad, tanto física, emocional y psíquica.

Mi cuerpo...mi tesoro



Fundamentación y Justificación:

Según lo establecido en la Ley Provincial de Educación Nº 1327-H, Art.12º, uno de los objetivos de la Política Educativa de la Jurisdicción es garantizar una Educación Sexual Integral en sus dimensiones biológica, psicológica, emocional, social, afectiva y ética, respetando la realidad sociocultural, el ideario institucional y las

convicciones de los miembros de la comunidad educativa, promoviendo una vinculación estrecha y permanente con los padres.

Esta nueva perspectiva favorece la Educación Sexual en su vínculo con el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo y el de las/los demás, de sus emociones y expresiones, incluida la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; con la construcción de normas.

El niño que asiste a Nivel Inicial es un ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas, cognitivas y sociales propias. Su personalidad se encuentra en proceso de construcción, posee una historia personal y social producto de las relaciones que establece con su familia y los miembros de la comunidad en la que viven.

Nuestro propósito es brindar un espacio seguro para el desarrollo de los niños en un quehacer comprometido de todos, brindar un marco eficiente de cuidados.

Este proyecto partirá de una reflexión y debate previos con las/os maestros/as, familias, a través de talleres y charlas con profesionales, en donde se crearon vínculos, alianzas, estrategias y consensos sobre la inclusión y el abordaje de la educación sexual en el jardín.

PROPÓSITOS:

- ✓ Propiciar el conocimiento del cuerpo humano brindando información básica pertinente para cada edad y grupo.
- ✓ Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

convicciones de los miembros de la comunidad educativa, promoviendo una vinculación estrecha y permanente con los padres.

Esta nueva perspectiva favorece la Educación Sexual en su vínculo con el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo y el de las/los demás, de sus emociones y expresiones, incluida la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; con la construcción de normas.

El niño que asiste a Nivel Inicial es un ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas, cognitivas y sociales propias. Su personalidad se encuentra en proceso de construcción, posee una historia personal y social producto de las relaciones que establece con su familia y los miembros de la comunidad en la que viven.

Nuestro propósito es brindar un espacio seguro para el desarrollo de los niños en un quehacer comprometido de todos, brindar un marco eficiente de cuidados.

Este proyecto partirá de una reflexión y debate previos con las/os maestros/as, familias, a través de talleres y charlas con profesionales, en donde se crearon vínculos, alianzas, estrategias y consensos sobre la inclusión y el abordaje de la educación sexual en el Jardín.

PROPÓSITOS:

- ✓ Propiciar el conocimiento del cuerpo humano brindando información básica pertinente para cada edad y grupo.
- ✓ Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.