

Relazioni di genere, educazione della prima infanzia e cambiamenti sociopolitici in Brasile: contributi per uno stato dell'arte

Tassio José da Silva¹, Peterson Rigato da Silva², Daniela Finco³, Ana Lúcia Goulart de Faria⁴

Abstract

Con l'intento di aggiornare un articolo pubblicato nel 2006 (Faria), questo testo riunisce ricerche recenti sulle relazioni di genere e la piccola infanzia realizzate sino al 2016 – e sinora sparse in varie sedi editoriali – nell'area dell'educazione infantile, che analizzano le relazioni di potere stabilite dentro i nidi e le scuole dell'infanzia in Brasile. Queste ricerche analizzano inoltre tali relazioni di potere tra le bambine piccole e i bambini piccoli da 0 a 6 anni, e tra loro e il personale educativo (prevalentemente di sesso femminile). Il testo evidenzia la centralità dei bambini e delle bambine come costruttori e costruttrici della realtà nella produzione delle culture infantili. In questo processo, si considera la lotta femminista come principale responsabile dei cambiamenti sociali della gestione del tempo quotidiano e, insieme agli studi di genere, della lotta per una pedagogia emancipatrice e per un'educazione non sessista dalla nascita.

Parole chiave: prima infanzia; movimento femminista; relazioni di genere; educazione della prima infanzia 0-6; nido e scuola dell'infanzia.

¹ Tassio José da Silva è supervisore pedagogico presso il Comune di São Paulo e dottorando presso l'Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus di Rio Claro, Brasile.

² Peterson Rigato da Silva è Direttore di nido/scuola dell'infanzia presso il Comune di Piracicaba, São Paulo e dottorando presso l'Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus di Rio Claro, Brasile.

³ Daniela Finco è professoressa presso l'Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasile.

⁴ Ana Lúcia Goulart de Faria è professoressa presso l'Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasile.

Il presente articolo corrisponde a una versione aggiornata di un contributo originariamente uscito in portoghese dodici anni or sono su una rivista brasiliana: *Pequena infância, educação e gênero no Brasil: subsídios para um estado da arte. Cadernos Pagu*, 2006, pp. 279-287. Revisione tecnica della traduzione dal portoghese di Daniela Finco e Flavio Santiago. Revisione linguistica di Marco Piazza.

Abstract

With the aim of updating an essay published in 2006 (Faria), this text brings together recent research on gender relations and small childhood created until 2016 – and so far scattered in various publishing sites – in the area of child education, analyzing the relations of power established within ECEC 0-3 and ECEC 3-6 preschool services in Brazil. This research also analyzes these relationships of power between small and small children from 0 to 6 years, and between them and educators (predominantly females). The paper highlights the centrality of children, as “builders” of reality, in the production of child cultures. In this process, the feminist struggle is considered to be primarily responsible for the social changes in the management of daily time and, together with gender studies, for the struggle for emancipatory pedagogy and for a non-sexist education from birth.

Keywords: Early Childhood, feminist movements, gender relationships, Early Childhood Education and Care (ECEC) for the age group 0-6, ECEC services 0-3, ECEC services 3-6.

Presentazione

Josefina, educatrice in un nido, era occupata con un gruppetto di bambini/e (la maggioranza di tre anni) che si mascheravano dai più diversi personaggi. Alcune/i si mettevano il rossetto, altre/i cappelli, cinti, mantelli, altre/i ancora scarpe coi tacchi e alcune bambine hanno chiesto a Josefina di mettere lo smalto sulle unghie delle mani. All'improvviso, è arrivato Toninho, chiedendo alla maestra di mettere lo smalto anche a lui. Era la prima volta che succedeva. La maestra non sapeva cosa pensare, preoccupata di ciò che i genitori ne avrebbero potuto dire. Per guadagnare tempo, mentre rifletteva su come comportarsi, gli ha chiesto:

— Ma ti sei mai messo lo smalto prima? Tuo padre se lo mette?

E lui prontamente ha risposto:

— Ah, non me lo sono mai messo prima. E neanche mio padre l'ha mai fatto.

Bella risposta, ha pensato la maestra. E adesso che faccio? Gli faccio qualche altra domanda, chissà che nel frattempo non cambi idea.

— Di che colore le vorresti?

E Toninho, in modo deciso:

— ROSSO.

E adesso? Mi licenzieranno sicuramente. Ok, un'altra domanda, chissà che tutto non si risolva.

— Ma perché proprio rosso?

E Toninho, tutto felice:

— È il colore di Schumacher!⁵

⁵ Si tratta di una storia vera, adattata per rispetto della privacy, raccontata e discussa nella tesi di laurea di un'ex-studente di Ana Lúcia Goulart de Faria – che ringraziamo per averci autorizzato a riportarla qui.

In questo testo, intendiamo discutere la complessa questione delle relazioni di genere e della prima infanzia in Brasile, insieme alla costruzione di una Pedagogia delle differenze di genere⁶, presentando ricerche e alcuni documenti ufficiali che in questo paese orientano l'Educazione dei bambini e delle bambine da 0 a 6 anni. Si può parlare di relazioni di genere nel contesto di questo tipo di educazione?⁷ Questa rilevante domanda accompagna ricercatrici e ricercatori femministe/i della prima infanzia, ed è oggi sistematizzata in una sociologia dell'infanzia delle differenze di classe, genere, età e razza. E anche in una pedagogia dell'educazione dell'infanzia basata sulle culture infantili prodotte dai bambini e dalle bambine nelle relazioni con adulti/e nello spazio e nel tempo che costruiscono la condizione infantile nella sfera pubblica (Faria, Finco, 2011).

Per iniziare, renderemo omaggio alle ricercatrici che, dalla metà degli anni Settanta, all'interno dei movimenti femministi, si occupano dell'identificazione del ruolo dell'infanzia nella costruzione della realtà sociale, analizzando il nesso tra autonomia e dipendenza nelle attuali modificazioni sociali della gestione del tempo quotidiano. In seguito, faremo luce e conosceremo bambini/e piccoli/e nelle multiple manifestazioni della sfera pubblica in cui, nel quadro della crescita schizofrenica dell'importanza del valore dell'infanzia, permane il rifiuto della loro alterità, cioè della loro diversità-differenza, del loro anarchismo e della loro libido perversa-polimorfa, dello scandalo che provocano per il loro legame molto forte con la natura e per la loro distanza-singularità in relazione alla cultura (Kulhmann Jr., 1998).

Da segnalare che, in Italia come in Brasile, il nido "di un altro tipo" nasce come un diritto legato al lavoro, prodotto della lotta del movimento delle donne, delle femministe e delle sindacaliste, per poi diventare un diritto all'educazione e alla cura dei/delle bambini/e.

Sino a poco tempo fa, si pensava che le persone cominciassero ad essere tali solo a partire dai sette anni d'età, con l'ingresso nella scuola dell'obbligo e che, addirittura, diventassero capaci di sviluppare un razionamento "superiore" ancora più tardi, quando stanno già uscendo

⁶ Con questa denominazione viene attualmente chiamata la pedagogia che si occupa delle differenze di genere.

⁷ È interessante notare che in alcune lingue, come il portoghese (*criança*), il francese (*enfant*), lo svedese (*barn*) e l'inglese (*child*), il termine è una parola promiscua e non declina il genere al maschile e al femminile, come succede, appunto, in italiano (bambino, bambina) e in spagnolo (*niños, niñas*).

dall'infanzia. Secondo il paradigma "*cogito, ergo sum*", ciò poteva anche avere un senso. Tuttavia, nelle ricerche degli ultimi quarantacinque anni, si è cominciato a osservare ciò che fanno i bambini piccoli e le bambine piccole quando stanno insieme in un ambiente collettivo organizzato con un intento educativo non da familiari, ma da professionisti/e adulti/e che, con o senza laurea abilitante, lavorano come insegnanti. Questo tipo di ricerca, seppure ancora fortemente orientato verso la psicologia, sta diventando multidisciplinare e mira a conoscere il «cittadino di piccola età» – come lo chiama Walter Benjamin (1984, *passim*) – al di là della patologizzazione, dell'igienismo, dell'incompletezza, del semplice un essere-che-sarà⁸, con contributi dell'antropologia, della pedagogia dell'infanzia, della sociologia dell'infanzia e di altri campi, come la geografia dell'infanzia, che cominciano a fare ricerca su bambini e bambine, compresi/e quelli/e piccolissimi/e.

Sono proprio l'ingresso in massa delle donne nel mercato del lavoro e il movimento femminista che esigono i nidi per condividere con la società l'educazione e la cura dei/delle figli/e, in collegamento con i movimenti nel campo delle sinistre. In un primo momento, negli anni Settanta, si trattava di lottare per un nido per le donne: "ho il diritto di lavorare, studiare, innamorarmi e di essere madre. Senza il nido non potrei fare tutte queste cose". Nel mondo occidentale il piacere della convivenza dei/delle bambini/e nei primi nidi d'infanzia, in Francia le cosiddette "*crèches sauvages*", ha fatto sì che ricercatrici e ricercatori osservassero come sono i bambini e le bambine fuori dall'ambito familiare. Ciò ha portato, negli anni Ottanta, alla nascita del movimento femminista e a sventolare la bandiera dei nidi d'infanzia non solo per le madri lavoratrici, ma anche a favore dei bambini piccolissimi e delle bambine piccolissime⁹.

In Brasile, il primo orientamento educativo per l'educazione e la cura dei bambini e delle bambine nei nidi d'infanzia, chiamato *Creche-urgen-*

⁸ Ancora prima, i paesi socialisti dell'Est europeo stavano già svolgendo ricerche di questo tipo e divulgando le esperienze, ad esempio, della scuola non autoritaria reichiana di Berlino, dell'Istituto Pickler, a Lockzy, in Ungheria, con la parola d'ordine dei/delle bambini/e piccolissimi/e: "datemi tempo", "non ho fretta di crescere", "insegnatemi a farlo da solo".

⁹ Ricordiamo il motto, negli anni Ottanta, del movimento di lotta per il nido nella città di San Paolo (Brasile): «il figlio non è solo della madre» e le conseguenze positive per la prima volta nella Costituzione del 1988, che garantiva il diritto all'educazione e alla cura nei nidi per figli/e, da 0 a 6 anni, di lavoratori/trici, urbani/e e rurali e, posteriormente, il diritto del padre al congedo di paternità.

te¹⁰ (Nido-urgente), non è stato elaborato dal Ministero alla Pubblica Istruzione (MEC), ma dal Consiglio Nazionale per i Diritti della Donna (CNDM) e dal Consiglio Statale per la Condizione Femminile (CECF) dello Stato di São Paulo. Il contributo di tale materiale è stato importante per l'introduzione del discorso di genere nell'educazione della prima infanzia, insieme all'idea del nido come istituzione educativa in ambito pubblico che, sin dalla nascita, fornisce a bambini e bambine uno spazio complementare alla sfera privata della famiglia. I cinque quaderni di *Creche Urgente* hanno contribuito al dibattito e alla nascita di un ampio movimento nazionale per la difesa dei diritti dei bambini, delle bambine e delle madri, come cittadini/e, soggetti storicamente definiti/e e situati/e. Inoltre, contenevano proposte che indicavano cammini per questioni specifiche relative a bambini/e piccoli/e, alle loro necessità e ai loro desideri. Riportiamo qui uno dei brani del documento citato, che presenta una feroce critica al ruolo che ci si aspetta dalla donna nella società:

Storicamente, il fatto di essere state identificate con i bambini e le bambine, da una parte, e la nostra caratteristica di procrearli/e, dall'altra, creano la falsa idea che si tratti di un "dono divino", "naturale" e che ciò ci richiede molto lavoro, differenziandoci negativamente dagli uomini. Come esseri "inferiori", fragili e, allo stesso tempo, materni, seduttori, dobbiamo prenderci cura dei bambini, delle bambine, e degli uomini, servendoli come bambinaie. (*Creche Urgente*, 1987, p. 8).

Lo stesso documento ha inoltre messo in dubbio la presenza materna come unica alternativa di una crescita sana per i/le bambini/e, ha denunciato che la società offriva poche istituzioni per l'educazione e la cura dei figli e delle figlie e ha affermato che quelle che esistevano, precarie sostitute della madre ideale, subivano, all'epoca, influenze assistenzialiste. Già allora, il documento affermava che quella con la madre non era «l'unica relazione possibile e salutare che il bambino e la bambina dovevano avere con un adulto», enfatizzando la capacità dei bambini piccoli e delle bambine piccole di stabilire multiple relazioni. Mostrava poi il superamento della concezione del nido come male necessario, di

¹⁰ Composto dai seguenti quaderni: 1 *Bambini e bambine – impegno sociale*; 2 *Organizzazione e funzionamento*; 3 *Spazio fisico*; 4 *Il quotidiano*; 7 *Resoconto di un'esperienza*. I quaderni 5 e 6 non sono stati pubblicati e avrebbero dovuto trattare l'uno delle figure professionali che svolgono il ruolo docente con i/le bambini/e e l'altro di risorse e finanziamento.

fronte alle nuove necessità e ai nuovi desideri della donna che si inseriva massivamente nel mercato del lavoro.

Oltre a mettere in discussione il ruolo delle donne nella società, il documento *Creche Urgente* ha introdotto la concezione di bambino/a benjaminiano/a, come “un/a piccolo/a cittadino/a del presente”, evidenziandone i diritti, i desideri e le necessità, come quelli di ogni cittadino/a che vive e pensa il mondo. Il documento difendeva il “nido come estensione del diritto universale all’educazione di bambini e bambine da 0 a 6 anni”, sottolineando le disuguaglianze tra uomini e donne, dal momento che proponeva che i nidi potessero aiutare i genitori a posizionarsi diversamente nell’educazione dei loro figli e delle loro figlie, concedendo loro il diritto a una relazione piacevole, di scambio e crescita.

Creche Urgente si concentrava sul diritto della donna sul proprio corpo, poiché si batteva affinché i «nidi d’infanzia diventassero un’opzione di assistenza per bambini/e piccoli/e e per la famiglia». Ciò favoriva la realizzazione professionale docente e la partecipazione sociale e politica delle donne, che sino ad allora era stata precaria, a causa dei compiti derivanti solo dal diritto di essere madre. E, per finire, il documento riteneva il nido uno strumento di cambiamento della realtà sociale, nel considerare che tale spazio potesse trasformare, in modo significativo, le relazioni relative alle interazioni adulto/a – bambino/a, adulto/a-adulto/a e bambino/a-bambino/a.

Possiamo affermare che l’«Educação Infantil» (cioè l’Educazione della Prima Infanzia) in Brasile sia nata come strumento di emancipazione nelle relazioni tra uomini e donne nella società. Ciò non può essere dimenticato quando si pensa al ruolo che svolgono i/le professionisti/e docenti in questo tipo di Educazione. Così, il momento storico in cui i nidi d’infanzia sono stati creati, inserito nel quadro delle idee emancipatrici del movimento femminista, ha esercitato un’influenza sulle proposte educative per la prima infanzia, e ha indicato tendenze sull’importanza per bambini/e di avere svariate esperienze con coetanei, coetanee, adulti e adulte, di essere spinti/e alla sperimentazione, all’immaginazione, all’invenzione e alla comunicazione nei linguaggi più diversi. Per questi motivi, si è deciso di dare risalto, in questo articolo, al documento brasiliano *Creche Urgente*, pionieristico nel suo genere, risultato del pensiero d’avanguardia della lotta femminista. Sin dal primo quaderno, intitolato “Bambini e bambine, impegno sociale” (*Criança, compromisso social*), il documento presenta una proposta emancipatrice per bambini piccoli e bambine piccole (Creche Urgente, 1987, p. 14); per quanto riguarda le relazioni di genere vi si afferma:

Educare bambini e bambine rinforzando le somiglianze tra ragazzi e ragazze significa formare cittadini/e che crescono sapendo di condividere uno stesso mondo, degli stessi compiti e delle stesse possibilità. Nel processo educativo, i giochi infantili non sono neutri. Quando si offre alle bambine, fondamentalmente, l'opzione di giocare con stoviglie, bambole, cucine o scope, mentre si fanno giocare i bambini con aerei, palloni e gare di corsa, si stanno rinforzando valori culturali che confinano le donne entro il piano domestico e gli uomini in uno spazio esterno. Espressioni come 'queste cose le bambine non le fanno' o "i maschietti non piangono" sono modi di rafforzare concetti di femminilità e mascolinità, valori culturali, che accentuano, nell'uomo, caratteristiche di aggressività, indipendenza, forza e attività, e nella donna, caratteristiche di fragilità, dipendenza, docilità e passività. In tale costruzione culturale del maschile e femminile, che inizia già nella prima infanzia, viene tolta all'essere umano la sua dimensione integrale, risultato della compresenza, nella stessa persona, di tutte queste caratteristiche.

Il documento indicava nuovi diritti di bambini e bambine, e non è un caso che il loro decennio, gli anni Ottanta, sia posteriore a quello dei diritti della donna. Oggi abbiamo conquistato, anche sulla carta, sia il diritto al lavoro affinché i figli e le figlie di lavoratori e lavoratrici siano educati/e in nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia, sia il diritto per tutti i bambini e le bambine da 0 a 6 anni di essere, per scelta delle loro famiglie, educati/e fuori dalla sfera privata casalinga, da professionisti/e docenti abilitati/e per questo ruolo (e non, invece, per anticipare la scuola dell'obbligo)¹¹.

Attualmente, nel mondo occidentale, il nido è considerato un patrimonio del femminismo, della sinistra e del sindacalismo degli anni Settanta. Pertanto, con una storia completamente diversa da quella della scuola, rappresenta un diritto a una educazione anch'essa diversa, costituita da tre attori: famiglia/genitori, educatori/educatrici e bambini/e¹².

¹¹ Dobbiamo chiarire che si tratta di diritti conquistati con la Costituzione del 1988, ma che non sono autoapplicabili e, ad oggi, non sono stati definiti fondi specifici che ne garantiscano l'applicazione. Nel 1996, il nuovo orientamento nazionale per l'educazione (*Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) definisce, per la prima volta nella storia del Brasile, l'*Educação Infantil* (Educazione della Prima Infanzia), articolata in nidi e scuole dell'infanzia per bambini/e da 0 a 5 anni e 11 mesi, come prima tappa della Educazione Basica (la seconda è l'*Ensino fundamental* – da 7 a 14 anni – e la terza l'*Ensino médio* – da 15 a 17 anni). Da segnalare che la citata legge è stata modificata nel 2006, dalla legge 11.274/2006, con la quale i bambini e le bambine di 6 anni passano a far parte dell'*Ensino Fundamental*, con una perdita per tutta la società, visto che questi/e bambini/e smettono di giocare, compromettendo così la produzione illimitata delle culture infantili in questa tappa della loro educazione, l'*Educação Infantil*.

¹² Relativamente a questo tema, Enzo Catarsi (2013) evidenzia l'importanza delle

In Brasile, il documento “Un nido che rispetti i diritti fondamentali dei bambini” (Campos e Rosemberg, 1995) e gli altri quattro quaderni dei cosiddetti “documenti delle faccine” (*documentos das carinhas*)¹³, la legge sull’Orientamento Nazionale per l’Educazione e le Direttive Curricolari Nazionali per l’Educazione Infantile della Prima Infanzia stabiliscono che l’Educazione Infantile è la prima fase della Educazione Basica (prima cioè sia della scuola primaria sia di quella secondaria – *Ensino fundamental* e *Ensino médio*), offerta nei nidi e nelle scuole dell’infanzia che si caratterizzano come ambienti collettivi non domestici che costituiscono spazi educativi nella sfera pubblica, che educano e si prendono cura di bambine e bambini di età compresa tra 0 e 5 anni, durante il periodo diurno, a tempo pieno o parziale, regolati e supervisionati dall’ente competente del sistema di istruzione e sottoposti a controllo sociale.

In questo modo, il diritto all’educazione dei bambini piccoli e delle bambine piccole viene articolato con il diritto al lavoro dei loro genitori. È in questo spazio della società che vengono vissute le più svariate relazioni di potere che coinvolgono genere, classe, età e, ovviamente, etnia. Devono ancora essere studiate e investigate meglio, e di più, le relazioni nel contesto del nido/scuola dell’infanzia, nelle quali si confrontano adulti, tra cui: educatore/educatrice, direttrice, cuoca, portiere, padre, madre, dirigenti scolastici/che, sindaco/a, consigliere/a comunale ecc.; si confrontano bambini/e, tra cui: bambino, bambina, più giovane, più grande, nero/a, bianco/a, ebreo/a, con necessità speciali, povero/a, ricco/a, di classe media, cattolico/a, *umbandista*, *candomblecista*, ateo/a, “caffelatte”, “quattrocchi” ecc.; e adulti e bambini: l’educatrice e le bambine, l’educatore e i bambini, l’educatore (con una percentuale bassissima, che sta lentamente crescendo) e i bambini, l’educatore e le bambine, l’educatore e la madre della bambina...

I risultati delle ricerche nel campo dell’educazione (nonostante non

competenze relazionali nella formazione delle relazioni tra la famiglia/genitori, insegnanti e bambini/e nel quotidiano dell’Educazione della Prima Infanzia.

¹³ Quaderni elaborati dal Ministero alla Pubblica Istruzione all’inizio degli anni Novanta, sulle cui copertine c’erano disegni di faccine di bambini/e neri/e, non neri/e, con occhi a mandorla e varie apparenze differenti che rivelavano le differenze tra i/le bambini/e brasiliani/e. 1 *Politica Nazionale di Educazione Infantile*; 2 *Per una Politica di formazione del professionista dell’Educazione Infantile*; 3 *Criteri di qualità per un nido che rispetti i diritti fondamentali del bambino/a (contiene un video molto bello) – questo quaderno è stato rieditato nel 2009*; 4 *Proposta Pedagogica e curricolare dell’Educazione Infantile: diagnosi e costruzione di una metodologia di analisi*; 5 *Educazione Infantile: bibliografia ragionata*.

si tratti di quella scolastica), presso spazi collettivi di educazione e cura, hanno mostrato che i bambini piccoli e le bambine piccole, da 0 a 6 anni, sono capaci di relazioni multiple, sono portatori e portatrici di storie e di culture e sono soggetti di diritto. Sono, insomma, bambini e bambine, oltre a essere soltanto figli/e che si riconoscono nei genitori, negli adulti. Così, l'infanzia, che non si esaurisce a sei anni, è vista come una fase della vita tanto provvisoria (e concomitante) quanto le altre¹⁴. Divengono rilevanti, in maniera ibrida, le metodologie non convenzionali per investigare la prima infanzia, principalmente i bambini piccolissimi e le bambine piccolissime, che non parlano, non camminano, non scrivono e non leggono testi scritti (in una società grafocentrica! adultocentrica!); queste metodologie partono dal principio marxista: "l'uomo fa la storia nelle condizioni date" (che si tratti di uomo, donna, adulto/a, giovane, anziano/a, bambino/a...). Nel frattempo, la problematizzazione con nuovi attori sociali è introdotta dalle teorie della postmodernità. Al di là delle classi sociali, le micronarrazioni mostrano anche la storia fatta nel interno delle classi sociali, nell'ambito delle relazioni di potere tra uomini e donne, neri e non neri, adulti e bambini/e, ecc.

Egle Becchi (1983), decana dell'Università di Pavia (Italia), fa notare il carattere sovrainterpretativo della ricerca su bambini e bambine. Lo fa mostrando il carattere interpretativo, per esempio, nella ricerca sulle donne: altre donne che leggono i risultati possono entrare in dibattito e non concordare con le soggettività lì esplicite (e anche implicite nel tipo di infanzia vissuto dal ricercatore o ricercatrice), a seconda, tra le altre cose, che la ricerca sia stata compiuta da un uomo o da una donna.

Nel caso della prima infanzia, l'autrice afferma che si tratta di «sovrainterpretazione», dal momento che i bambini piccoli e le bambine piccole per l'appunto non potranno leggere e discutere i risultati della ricerca su di loro e così rimarrà soltanto l'interpretazione dell'adulto. Pertanto, il rigore e l'etica del ricercatore e della ricercatrice dovranno essere raddoppiati. Come diceva il poeta Mário de Andrade: «ragazzo, mi ricordi la mia presenza in me. E io soffro».

Il buon selvaggio, la costruzione dell'individuo, l'Illuminismo, il Romanticismo, il bambino e la bambina in fabbrica, il realismo socialista, la doppia alienazione dell'infanzia¹⁵, l'Espressionismo; se stessimo parlando

¹⁴ Nella legge brasiliana, secondo l'ECA – Statuto del Bambino/a e dell'Adolescente (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) – l'infanzia va da 0 a 12 anni di età.

¹⁵ Si tratta della concomitanza, nelle società contemporanee che accorciano la durata

di correnti artistiche, potremmo dire che “i bambini e le bambine sono *pop*”¹⁶. Ne deriva che, come ci dicono in Italia, occorre un’altra Pedagogia: una pedagogia dell’ascolto, una pedagogia delle relazioni, una pedagogia delle differenze, quella che in Brasile chiamiamo pedagogia macunaimica¹⁷, post-colonialista¹⁸. La pedagogia, scienza della pratica, ricerca le proprie basi epistemologiche in altre scienze (Freitas, 1985) e, secondo noi, nella scienza e nell’arte, garantendo così l’assenza di rigidi modelli preparatori per la fase seguente. Inoltre, al di là di un cognitivismo caratteristico delle pedagogie, si assicura la costruzione di tutte le dimensioni umane e la convivenza con la differenza, «senza nessun carattere»¹⁹, cioè con tutti: il nero, l’indigeno e il bianco (Finazzi Agrò, 1988).

Eloísa Rocha (1999) ha elaborato un primo stato dell’arte delle ricerche (presentate in congressi negli anni Novanta in Brasile) su bambini/e da 0 a 6 anni in nidi e scuole dell’infanzia, e ha evidenziato l’assenza di analisi sulle relazioni di genere, insieme al numero ridotto di ricerche su bambini/e piccolissimi/e, da 0 a 3 anni. Negli ultimi anni, la situazione non è stata risolta, ma è stata sicuramente migliorata, in uno scenario complicato in cui, secondo Rocha, le relazioni di genere sono state analizzate solo dal 3% delle ricerche presentate nei congressi dell’ANPED (Associazione Nazionale per la Ricerca in Educazione)²⁰.

dell’infanzia, di infanzie privatizzate e di infanzie sfruttate (Bertoni Jovine, *apud* Faria, 2002). Gli si nega, molte volte, il diritto di giocare con i coetanei e le coetanee (nonostante le ricerche dimostrino che i bambini e le bambine trasgrediscono simili imposizioni).

¹⁶ Espressione di cui si è servita un’educatrice italiana del nido nel corso del Festival di teatro per la prima infanzia nel marzo del 2006, a Bologna.

¹⁷ *Macunaima* è l’opera prima della letteratura brasiliana. Uno dei principali romanzi modernisti brasiliani, scritto nel 1928 da Mário de Andrade e il cui sottotitolo è *L’eroe senza nessun carattere*, cioè, con tutti i caratteri: il nero, l’indigeno e il bianco (Finazzi Agrò, 1988).

¹⁸ Gli studi *post-colonialisti* aiutano a pensare a una pedagogia che problematizza le diverse forme di colonialismo. Secondo Faria, Barreiro, Macedo, Santiago e Santos (2015, p. 16), «gli studi post-colonialisti, associati agli studi dell’infanzia, del bambino e della bambina, cercano di rompere con la forma androcentrica e adultocentrica di fare scienza, diffidando dei discorsi strategici e arbitrari che, nel discettare sull’infanzia, costituiscono le loro proprie verità».

¹⁹ «Pensando in questo modo, è stato possibile pensare ai bambini e alle bambine in una maniera diversa dalla solita: il fatto che essi non parlino, o non scrivano, o non sappiano fare le cose che gli adulti fanno, li/le trasforma in produttori e produttrici di culture infantili, proprio attraverso “quella/e” specificità. L’assenza, l’incoerenza e la precarietà caratteristiche dell’infanzia, invece d’essere “mancanza”, incompletezza, sono esattamente l’infanzia» (Faria, 1999, p. 77).

²⁰ Anche Fúlvia Rosemberg (2001) ha presentato un’analisi delle ricerche contempo-

Quanto alla ricerca sulla prima infanzia e le relazioni di genere nell'educazione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, ci troviamo di fronte a una tendenza promettente. Abbiamo notato, nell'ultimo decennio, un significativo aumento di ricerche, pubblicazioni ed eventi accademici riguardanti il dibattito sulle relazioni di genere e la prima infanzia, che sono stati oggetto di analisi da parte di ricercatori e ricercatrici di varie aree del sapere, in particolare dell'area dell'educazione.

Le ricerche presentate durante seminari scientifici²¹ hanno rivelato l'importanza delle istituzioni per l'educazione della prima infanzia per la costruzione di una società dalle opportunità più egualitarie. Così, non possiamo non evidenziare il carattere emancipatore, presentato nelle ricerche, di queste istituzioni, ovvero il contributo dei nidi come spazi sociali e politici di attuazione di diritti e di costruzione di relazioni orizzontali ed egualitarie per le tipologie più varie di bambine piccole e bambini piccoli, ragazze e ragazzi, donne e uomini.

Presenteremo a seguire un panorama di tali ricerche, in modo da contribuire a uno stato dell'arte e da potenziare le discussioni a partire dalle voci «infanzia» e «relazioni di genere». Abbiamo constatato una molteplicità di procedimenti metodologici che strutturano le ricerche che problematizzano genere e infanzia, con un' enfasi sull'etnografia e un

ranee a partire dalle tematiche di educazione e genere, mostrando un piccolo progresso di quelle discussioni, rispetto al decennio precedente. Questa constatazione, secondo l'autrice, si spiega «per lo meno in parte, con la povertà delle analisi della situazione, dei piani di lavoro e delle mete da raggiungere sul piano delle politiche educazionali nell'ottica dell'uguaglianza di opportunità di genere» (p. 65).

²¹ Per esempio, recentemente, nel 2014, abbiamo realizzato il simposio tematico "Femminismo e nido: sfide attuali per un'educazione decolonizzatrice" (*Feminismo e Creche: desafios atuais para uma educação descolonizadora*), durante il Seminario Internazionale *Fazendo Gênero* (Facendo Genere) 10 (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasile), che aveva come tematica le sfide attuali dei femminismi. Le discussioni realizzate in quel simposio sono state raccolte in un libro organizzato da Finco, Gobbi e Faria nel 2015, e intitolato *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*, disponibile all'indirizzo web: https://www.fcc.org.br/livros/CRECHE_E_FEMINISMO_Download_pedro_menor.pdf. L'ultima edizione del Seminario Internazionale *Fazendo Gênero* ha avuto luogo nel mese di agosto del 2017, e ha ospitato il simposio tematico organizzato da Faria e Finco, intitolato: "Femminismo in stato d'allerta nell'educazione dei/delle bambini/e piccoli/e nei nidi e nelle scuole dell'infanzia: dislocamenti, trasformazioni e connessioni emancipatrici per una pedagogia decolonizzatrice" (*Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas: deslocamentos, transformações e conexões emancipatórias para uma pedagogia descolonizadora*).

suo uso abbastanza frequente. È bene ricordare che i bambini piccolissimi e le bambine piccolissime non parlano, ma comunicano attraverso tutti gli altri linguaggi e una presenza continuativa del ricercatore o della ricercatrice sul campo della ricerca si mostra piuttosto appropriata, sia al fine di captare pratiche ed episodi significativi, sia nelle relazioni tra i bambini piccoli e le bambine piccole nel contesto educativo, che sono, inevitabilmente, permeate dalle relazioni di genere.

Nei documenti ufficiali che organizzano l'Educazione di bambini e bambine da 0 a 6 anni in Brasile, durante la gestione del Presidente Lula e della Presidentessa Rousseff (2003-2014), si è notato un grande miglioramento nelle politiche pubbliche che mettono al centro del dibattito e della pedagogia i bambini e le bambine, nonostante, secondo Santos (2014), essi continuino ad essere invisibili, nella misura in cui la pubblicazione di molti di quei documenti si colloca ancora all'inizio del processo di discussione sulle questioni della diversità nell'infanzia, come genere e razza. Inoltre, in diverse ricerche e pubblicazioni, abbiamo rilevato la presenza della dicotomia sesso/genere, che si trasferisce nelle differenti interpretazioni binarie e antagoniste, generalmente ricalcate su una prospettiva biologizzante, patologizzata, eteronormativa e maschilista.

Le ricerche realizzate in Brasile relative a questioni di genere nell'educazione di bambine/i piccole/i studiano anche la presenza di tali questioni nei corsi di formazione per il personale docente. Le discussioni relative alle infanzie e alla diversità e importanza dell'educazione della prima infanzia sono presenti nella (de)costruzione di stereotipi di genere, anche quando ci si riferisce alla promozione di un'educazione non sessista e che combatte l'inclusione escludente di tutte le origini. Segnaliamo la tesi di dottorato di Drummond (2014), che analizza il tirocinio obbligatorio supervisionato del corso di laurea in Pedagogia dell'Universidade Federal do Tocantins, con sede nella città di Miracema (Brasile). L'autrice sottolinea l'importanza delle relazioni di genere nel processo di formazione pedagogica, in modo tale da spingere futuri e future insegnanti a osservare che i rapporti che i bambini e le bambine stabiliscono, tra loro e con adulti e adulte, non sono neutri, bensì marcati da pregiudizi e stereotipi. Dunque, queste interazioni, indubbiamente, strutturano e marcano la produzione, molte volte sessista, delle culture infantili.

Le interazioni che hanno come protagonisti ragazzi e ragazze, nella quotidianità dei nidi e delle scuole dell'infanzia, indicano che, attraverso i giochi, i/le bambini/e discutono i ruoli e i comportamenti considerati "naturali", oltre a riflettere sui giocattoli considerati adatti a ogni ses-

so, rivelando le diverse trasgressioni che li vedono protagonisti/e nello spazio collettivo e rendendo possibili nuove forme di essere bambino/a. (Finco, 2004, 2010). Pertanto, poiché dette interazioni si organizzano in un determinato spazio fisico, problematizzare l'organizzazione e l'utilizzazione di quegli spazi è importante, nella misura in cui abbiamo notato un processo di specializzazione basato sul genere, ovvero, un movimento che mira a separare e segregare bambini e bambine. Eppure le loro interazioni in ambito pubblico enfatizzano esattamente il contrario: vogliono stare insieme. In questo processo, trasgrediscono le regole istituzionali e se ne burlano, nel tentativo di vivere insieme momenti al riparo dagli sguardi degli adulti, per esempio nei bagni (Silva, 2015).

Sempre secondo questa prospettiva, ricerche svolte su disegni fatti da bambini/e mostrano le costruzioni culturali del femminile e del maschile, molte volte rispettando una logica di legittimazione degli stereotipi intorno alle differenziazioni di genere. «Gli studi sulla donna, uniti all'effervescenza dei movimenti sociali criticavano le spiegazioni biologiche sulle differenze e snaturavano le forme di produzione delle disuguaglianze sociali e sessuali» (Gobbi, 2015, p. 138). Ciò rende possibile rivolgere lo sguardo verso altre forme di gerarchizzazione presenti negli spazi dell'educazione dei/delle bambini/e piccoli/e, in modo da rompere le relazioni di potere e pensare un'educazione non sessista. Al riguardo, gli studi di Gobbi (1997, 2015) mostrano le rappresentazioni di genere nei disegni di bambini e bambine, oltre che nuove configurazioni culturali, ovvero, un processo di transizione in cui emergono nuove forme di femminilità e mascolinità, come la madre che insegna al figlio a lavare i piatti e aiutare nei lavori domestici, aspirando a un maschile non maschilista e autonomo.

Schifino (2012) mostra che la lotta per i nidi fatta dal movimento femminile chiarisce che l'esigenza delle madri operaie in relazione all'educazione dei loro figli e delle loro figlie va oltre la ricerca di un luogo in cui questi/e ultimi/e possano stare mentre i genitori lavorano, configurandosi invece come una lotta per il diritto a un'educazione di qualità.

Da questo punto di vista, i lavori di Schifino (2012; 2015) presentano la lotta per il nido d'infanzia di due generazioni – le madri e le nonne di bambini/e che frequentano il nido – ed evidenziano che lo «spazio specifico di educazione per i bambini piccoli e le bambine piccole, di qualità, permette che la donna svolga il lavoro d'accordo con la sua potenzialità, articolandolo con la maternità» (Schifino, 2015, p. 72).

Le ricerche di Cruz (1998), Sayão (2005), Ramos (2011), Silva (2011), Monteiro (2014) e Silva (2014), relative a educatori di sesso maschile in

nidi e scuole dell'infanzia pubblici mostrano la complessità del ruolo docente quando gli uomini lavorano nell'educazione 0-6; esistono, infatti, differenti forme di mascolinità e femminilità presenti tra i/le docenti nella quotidianità dei bambini piccoli e delle bambine piccole, e ciò rompe con l'idea di un'unica mascolinità o femminilità nell'educazione della prima infanzia. La presenza maschile appare inusitata in uno spazio educativo occupato, predominantemente, da donne, una professione che nasce femminile e che presenta dentro di sé essenze, caratteristiche, ancora dette "biologiche", della donna. Non abbiamo trovato nessuna ricerca che abbia mostrato una forma specifica di docenza maschile in nidi e scuole dell'infanzia. Gli uomini su cui sono state condotte le ricerche, in generale, confermano la tesi di Saporoli (1997), cioè che si tratti di una professione di genere femminile.

In questo senso, considerata la presenza di insegnanti uomini negli spazi dell'educazione della prima infanzia, vincolata al complesso sistema di relazioni di potere e gerarchia presente nella costruzione della docenza di questo tipo di educazione, possiamo parlare di una professione *in fieri* (Mantovani, Perani, 1999). Questi ambienti caratterizzano e determinano la realtà presente di un determinato luogo, perpetuando o meno caratteristiche di maschilismo e sessismo (Silva, 2014).

La tematica della gerarchizzazione e differenziazione dei sessi è in discussione, nell'educazione dei bambini e delle bambine da 0 a 6 anni, sin dagli anni Novanta, con un aumento del sia pur esiguo numero di ricerche che pongono l'enfasi sul profilo degli insegnanti uomini. Evidenziando le diverse forme di assistenza negli spazi educativi per i bambini piccoli e le bambine piccole, si mette in discussione quella prospettiva che marca la divisione tra i sessi basandosi unicamente sulle visioni biologiche.

Così, nel circuito dei percorsi e dei modi di dare visibilità, segnaliamo altre ricerche che riguardano l'intersezione tra genere e razza. Silva (2011) discute le questioni degli uomini neri come insegnanti nell'educazione della prima infanzia e l'intersezione tra genere e razza nell'ambito della cura e educazione dei bambini piccoli e delle bambine piccole. Secondo queste ricerche, l'uomo nero non viene visto come insegnante di bambini/e piccoli/e, poiché la sua figura negli spazi della scuola è legata ad altre funzioni (collaboratore scolastico). Le ricerche di Pereira (2012), Souza (2015) e Mendonça (2016) mettono in discussione un modello egemonico di mascolinità, che rientra in un modello binario maschile e femminile e legittima le disuguaglianze di genere. Questo rende possibile riflettere le dicotomie presenti tanto negli spazi e nei tempi

dell'educazione dei bambini piccoli e delle bambine piccole, quanto nella decostruzione di una visione binaria della/e identità.

In questo processo, alcuni autori e alcune autrici hanno cominciato a usare l'intersezionalità come strumento teorico-metodologico, ritenendo che la molteplicità delle oppressioni non possa essere intesa a partire dall'analisi di un'unica categoria. Al riguardo, la tesi di master di Santiago (2014), nel problematizzare la violenza della gerarchizzazione sociale capitalista, basata sul processo di razzializzazione di bambini/e piccolissimi/e neri/e e non neri/e, relativamente alla costruzione delle culture infantili, indicava la necessità di ricerche che considerassero le interconnessioni tra razzismo, classe, genere, sessualità, età o qualsiasi altro indicatore sociale delle differenze.

Tuttavia, quando si parla di genere, educazione e cura dei più piccoli, le ricerche brasiliane presentano ancora lacune. Nonostante la questione cominci ad essere indagata, persiste la carenza di studi su bambini/e piccolissimi/e da 0 a 3 anni; si può dunque affermare che il genere nella relazione tra i/le piccolissimi/e e gli altri bambini, le altre bambine e gli adulti, rimanga un tema da approfondire.

In una recente ricerca sulla partecipazione dei/delle piccolissimi/e nella lotta di classe, Macedo (2016) presenta la lotta per i nidi intrapresa dal movimento di donne e femministe, oltre al modo in cui le relazioni diseguali tra uomini e donne abbracciano gli spazi e i tempi dell'educazione dei bambini piccolissimi e delle bambine piccolissime, in una riflessione su un'educazione emancipatoria impegnata nella resistenza al sistema capitalista.

In questo senso, possiamo segnalare anche l'importanza dell'organizzazione di tempi e spazi accoglienti che permettano una maggiore interazione tra i bambini piccolissimi e le bambine piccolissime, poiché, secondo Faria (2000), l'organizzazione dello spazio fisico può favorire una pedagogia delle differenze, delle relazioni, dell'ascolto – e da questa esserne favorita –, garantendo così il miglioramento nelle condizioni di vita per il diritto all'educazione dei bambini/e da 0 a 6 anni.

La formazione docente di educatrici, assistenti e tirocinanti²² è una questione importante per il consolidamento della pedagogia dell'educazione della prima infanzia e delle differenze di genere, rispettando i diritti dei bambini piccoli e delle bambine piccole e anche la crescita pro-

²² In Brasile, la figura professionale che lavora con bambini e bambine da 0 a 3 anni è denominata in modo diverso nei differenti Comuni.

fessionale delle figure citate, che lavorano con bambini/e piccolissimi/e e che sono, in maggioranza, donne, nonostante una lenta crescita del numero di uomini che lavorano con questa fascia d'età.

Il contributo della ricerca di Bufalo (2009), evidente già dal titolo *Nem só de salário vivem as docentes de creche* ("Non di solo stipendio vivono le educatrici del nido"), presenta altre rivendicazioni, come l'esigenza del miglioramento della formazione docente, e questioni altrettanto rilevanti legate alla questione del genere, che permeano il lavoro quotidiano di queste professioniste docenti.

A tale riguardo, in questo articolo abbiamo voluto mettere in evidenza un movimento in cui la tematica delle relazioni di genere, principalmente nella prima infanzia, è stata discussa tanto nell'ambito accademico, quanto in quello delle politiche pubbliche. Non possiamo comunque concludere queste riflessioni senza prima fare una denuncia di fronte a un movimento che guadagna forza e legittimità in Brasile e che, ancora in un discorso conservatore, ha iniziato un vero e proprio processo di demolizione, sin dalla metà del 2014, con l'obiettivo di eliminare il dibattito sulle relazioni di genere dal Piano Educativo Nazionale (*Plano Nacional de Educação*).

Inoltre, dobbiamo sottolineare che, negli ultimi due anni, dall'*impeachment* della Presidentessa Dilma Rousseff (2016), stiamo assistendo, in Brasile, a un grande movimento di arretramento nelle politiche per l'uguaglianza di genere, con un'involuzione dei diritti fondamentali che erano già assicurati. Fra i tanti regressi, evidenziamo l'estinzione del Ministero delle Donne, dell'Uguaglianza Razziale e dei Diritti Umani e della Segreteria dell'Educazione Continua, dell'Alfabetizzazione, della Diversità e dell'Inclusione (SECADI). È importante evidenziare che questi organi pubblici erano responsabili per l'attuazione di politiche educative pubbliche che affrontavano il pregiudizio e la discriminazione, al fine di educare la società al rispetto e alla valorizzazione della diversità e alla lotta alla discriminazione, ovvero, per la costituzione di una cultura dei diritti umani, attraverso l'educazione formale (Brasil, 2006; 2008).

Le misure di sbarramento provengono, nello specifico, da determinati gruppi che, ancorati a valori conservatori, limitano e restringono i principi universali della democrazia, esempio di trattamento egualitario per tutti/e, indipendentemente da colore, sesso, orientamento sessuale e altri aspetti che ci rendono singolari socialmente. La prima versione del Piano Educativo Nazionale (2014) includeva la necessità del superamento delle disuguaglianze sul piano educativo, tra cui le questioni di genere e razza. Tuttavia, il testo finale parla, in modo generico, di lotta a tutte le

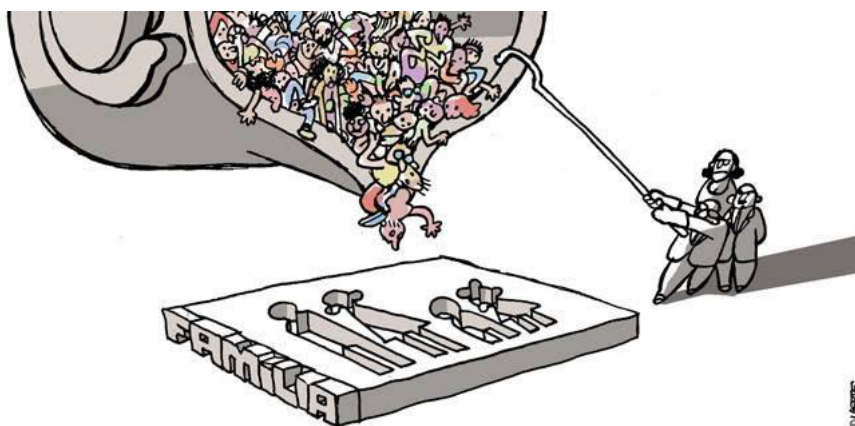
forme di discriminazione, nascondendo così i processi che danno legittimità ai pregiudizi negli spazi educativi. Questo dibattito si è allargato ad alcune regioni e ad alcuni comuni brasiliani che, in seguito a una forte pressione – anche da parte di gruppi religiosi – hanno escluso il termine «genere» dai loro rispettivi piani, trascurando l'importanza di tale tematica nella costituzione delle identità delle ragazze e dei ragazzi. Nel 2016, è stato censurato l'uso dell'espressione «identità di genere» nelle Indicazioni Nazionali per il Curriculum, un documento che in precedenza era stato costruito democraticamente e collettivamente.

Un altro fatto importante che abbiamo rilevato in Brasile durante l'elaborazione di questo testo, è costituito da una profonda crisi e un arretramento dei diritti umani, situazione resa ancora più tesa dalla crescita dei movimenti reazionari che, appoggiandosi sull'attuale congiuntura politica e sociale, difendono un modello dittatoriale, questa volta senza esercito. Di conseguenza, questi gruppi contribuiscono significativamente al mantenimento di valori patriarcali maschilisti, sessisti e omofobici. Ciò può essere notato nella recente rinascita della “Marcia della famiglia con Dio per la libertà” (“Marcha da família com Deus pela liberdade”, tenutasi anche durante il colpo di stato militare del 1964), tra le strade del centro di San Paolo, nel 2014, che aveva come principi da difendere, tra gli altri, i valori della famiglia nucleare, eterosessuale e borghese²³.

Sulle alterazioni subite dallo statuto della famiglia, che stabilisce regole giuridiche per il tipo di gruppo di persone che può essere definito «famiglia», ossia, solo l'unione tra un uomo e una donna, la vignetta di Laerte²⁴ qui riprodotta è esemplare!

²³ È in atto una sostituzione del modello tradizionale di famiglia nucleare borghese, a partire dal secolo scorso, da parte di nuove tipologie familiari che mettono in discussione la struttura tradizionale della figura materna e paterna in seno alla sua organizzazione. Con i progressi originati dalle lotte dei movimenti femministi, dall'influenza dei movimenti della controcultura del decennio del 1960 (Miskolci, 2007) e dall'organizzazione della militanza omosessuale, la famiglia e gli altri assetti familiari hanno cominciato a andare oltre le questioni economiche, rivendicando diritti e libertà che erano tangenti alle loro identità, alle loro manifestazioni affettive e al diritto al piacere, svincolando la sessualità dalla riproduzione e percependo altre possibilità di costituzione familiare che non fossero eterocentrate (Barreiro; Finco; Silva, 2015). Segnaliamo anche una lacuna, relativa alle ricerche oggetto di studio in questo testo, per quanto riguarda studi che discutono la presenza di coppie omoaffettive nei nidi e nelle scuole dell'infanzia.

²⁴ <http://redacaoemrede.blogspot.com.br/2015/10/ideias-charge-de-laerte-sobre.html> (Data di ultima consultazione: 20 aprile 2017). Riproduzione autorizzata da Laerte Coutinho.



Di fronte a quanto esposto, le ricerche e i documenti discussi in questo articolo rappresentano, effettivamente, la materializzazione della resistenza e il contributo accademico-scientifico, non separati dalle lotte dei movimenti sociali, nella produzione di conoscenza per la costruzione di una Pedagogia delle differenze di genere per l'educazione e la cura della prima infanzia in Brasile. Per concludere, ribadiamo che il superamento della disuguaglianza passa, senza dubbio, per un'educazione emancipatrice, sin dalla nascita, in spazi collettivi nella sfera pubblica intesi come luoghi di confronto e di convivenza con le differenze.

Riferimenti bibliografici

- Acires Candal Rocha E. (1999): *A pesquisa em educação infantil no Brasil – trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Id. (1999): As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: A trajetória na ANPED (1990-1996). *Pro-Posições*, v. 10, 1(28), pp. 54-74.
- Barreiro A., Finco D. Silva, da, T.J. (2015). In AA. VV./Gepedisc Culturas Infantis (a cura di): *Infâncias e movimentos sociais*. Campinas (SP): Edições Leitura Crítica, pp. 151-166.
- Bastos Pereira M.A. (2012): *Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIFESP.
- Becchi E. (1983): Molte infanzia, poche storie. *Ricerca Pedagogica*, 68(9), pp. 1-5.
- Benjamin W. (1984): *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. port. Marcos Vinicius Mazzari, São Paulo: Summus.

- Bertoni Jovine D. (1965): L'educazione infantile in Italia. *Scuola e Città*, 2(3).
- Brasil, Ministério da Educação (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. Saraiva: São Paulo.
- Brasil, Ministério da Educação (1996): Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: Brasília.
- Brasil, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em Direitos Humanos – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO (2006): *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*.
- Brasil, *VI Relatório Nacional Brasileiro* (2008): Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres — CEDAW/Organizações das Nações Unidas. Brasília: SPM.
- Brasil, *Política Nacional de Educação Infantil* (1994), MEC/SEF/COEDI: Brasília.
- Id., *Educação Infantil: Bibliografia anotada* (1994), MEC/SEF/DPE/COEDI: Brasília.
- Id., *Por uma Política de formação do profissional de Educação* (1994), MEC/SEF/DPE/COEDI: Brasília.
- Id., *Critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais das crianças* (1995), MEC/SEF/DPE/COEDI: Brasília.
- Id., *Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996), MEC/SEF/DPEF/COEDI: Brasília.
- Bufalo Joseane P. (2009): *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas*. Tesi di dottorato, FE-UNICAMP.
- Campos Maria M., Rosemberg F. (2009): *Critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais das crianças [1995]*, MEC/SEB/COEDI/FCC: Brasília.
- Catarsi E., (2013): As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In G. Staccioli, *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas (SP): Autores Associados, pp. 7-12.
- Coutinho L. (2015): *Família* (<http://www.redacaoemrede.blogspot.com.br/2015/10/ideias-charge-de-laerte-sobre.html>; data di ultima consultazione: 20 aprile 2017).
- Creche Urgente.1. (1987): *Criança compromisso social*. Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) e Conselho Nacional dos direitos da Mulher (CNDM): Brasília.
- Creche Urgente.2. (1988): *Organização e funcionamento*. Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM): Brasília.
- Creche Urgente.3. (1988): *Espaço Físico* Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM): Brasília.

- Creche Urgente.4. (1988): *dia-a-dia*. Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM): Brasília.
- Creche Urgente.7. (1988), *Relatos de experiências*. Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM): Brasília.
- Cruz Franco E. (1998): *Quem leva o nenê e a bolsa?: o masculino na creche*. In M. Arilha, S.G. Unbehaum Ridenti., B. Medrado (a cura di), *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS; editora: 34, pp. 49-67.
- Drummond V. (2014): *Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa*. Tesi di dottorato. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP.
- Faria, de, Goulart A.L. (1999): A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, a. XX, m. Dicembre, 69, pp. 60-91.
- Faria, de, Goulart A.L. (2000): O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In Id.; M.S. Palhares (a cura di), *A Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas (SP): Autores Associados, pp. 67-96.
- Faria, de, Goulart A.L. (2002): *Educação pré-escolar e cultura*, 2 ed., SP: Cortez.
- Faria, de, Goulart A.L. (2006), Pequena infância, educação e gênero no Brasil: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, gen-giu., pp. 279-287.
- Faria, de, Goulart A.L., Finco D. (2011) (a cura di): *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas (SP): Autores Associados.
- Faria, de, Goulart A.L., et al. (2015): *Invitações pós-coloniais*. In A.L. Goulart de Faria, A. Barreiro, E. Elias de Macedo, F. Santiago e S. Estanislau dos Santos (orgs.): *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas (SP): Leitura Crítica – Associação de Leitura do Brasil – ALB, pp. 11-24.
- Finazzi-Agrò E. (1988): *Il senso della metamorfose-precarietà e permanenza* in «Macunaíma». *Lingua e stile*. A. XXIII, n.1, pp. 157-66.
- Finco D. (2004), *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher* – relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas. Dissertação de mestrado, FE-UNICAMP.
- Finco D. (2010): *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tesi di dottorato, programa de pós-graduação em educação-USP.
- Finco D.; Silva, da, Peterson Rigato; Drummond V. (2011): *Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero*. In AA. VV./Gepe-disc Culturas Infantis (a cura di), *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas (SP): Autores Associados, pp. 59-85.
- Freitas, de, L.C. (1985): Notas Sobre a Especificidade do Pedagogo e sua Responsabilidade no Estudo da Teoria e Prática Pedagógicas. *Educação e Sociedade*, 22, pp. 12-19.

- Gobbi M.A. (1997): *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).
- Gobbi M.A. (2015): *Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois*. In D. Finco, M.A. Gobbi, A.L. Faria de Goulard (a cura di): *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*, pp. 137-162.
- Kubilius Monteiro M. (2014): *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (SP) – UNICAMP.
- Kulhmann M. Jr. (1998): *Infância e educação infantil – uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Macedo E. (2016): *Crianças pequenininhas e a luta de classes*. Tesi di dottorato. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (SP): UNICAMP.
- Mantovani S., Montoli Perani R. (1999): Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, v. 10, 1(28), pp. 75-98.
- Mendonça Mariano M. (2016): *Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, PUC (SP).
- Miskolci R. (2007): Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, 28, pp.101-128.
- Ramos J. (2011): *Um estudo sobre os professores homens na educação infantil e as relações de gênero na rede Municipal de Belo Horizonte – MG*. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais – PUC-MG.
- Rosemberg F. (2001): Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, v. 27, 1, gen-giu, pp. 47-68.
- Santiago F. (2014): *O meu cabelo é assim...Iguazinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- Santos, dos, S.E. (2014): *As Crianças (In)Visíveis Nos Discursos Políticos Da Educação Infantil: Entre Imagens e palavras*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.
- Saparolli E. (1997): *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- Sayão D.T. (2005): *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores de creche*. Tesi di dottorato – CCE/UFSC: Florianópolis (SC).
- Schifino, Scifoni R. (2012): *Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André*. Dissertação de mestrado, Programa

- de Pós-graduação em Educação, UNICAMP.
- Schifino, Scifoni R. (2015): *Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André*. In D. Finco; M.A. Gobbi; A.L. Faria de Goulart (a cura di). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*, pp. 57-78.
- Silva, da, C.R. (2011): Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante. *Temas em educação e saúde*, v. 7, s.n., pp. 125-150.
- Silva, da, Rigato P. (2011): A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência. In A.L. Faria de Goulart; D. Finco (a cura di): *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, pp. 105-120.
- Silva, da, Rigato P. (2014): *Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP.
- Silva, da, T.J. (2015): *Organização e utilização dos espaços físicos na Educação Infantil: um estudo sob a ótica do gênero*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo: UNIFESP.
- Souza, de, J.E. (2015): *Homem docência com crianças pequenas: olhar das crianças de um centro de educação Infantil*. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 4-8 outubro 2015, Florianópolis: UFSC.