

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POSSIBILITAM A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO?

Thayse Borges¹
Mareli Eliane Graupe²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo conhecer as percepções das professoras sobre o impacto das brincadeiras nas construções de gênero entre as crianças na educação infantil. Os principais referenciais teóricos são: Louro (2014), Felipe (2000, 2003), Auad (2019) e Finco (2003, 2010, 2013). É uma pesquisa com abordagem qualitativa e foram realizadas entrevistas narrativas com seis professoras no período de maio a agosto de 2022 que atuam na educação infantil do município de Lages/SC na rede pública. Os dados foram analisados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2002). Os resultados desta pesquisa mostram que há a necessidade de formação sobre gênero e equidade, fazendo-se necessário um aprofundamento sobre a importância do brincar para a construção da equidade de gênero. Em síntese, a preocupação com a manutenção dos papéis tradicionais de gênero demonstra que a perspectiva predominante, nesta pesquisa, foi da consolidação das desigualdades de gênero entre homens e mulheres.

Palavras-chave: educação infantil; narrativas de professoras; equidade de gênero; brincadeiras.

DO PLAYS MAKE IT POSSIBLE TO BUILD GENDER EQUITY?

ABSTRACT

The paper aims to understand teachers' perception of the impact of games on gender constructions among children in early childhood education. The main theoretical references are: Louro (2014), Felipe (2000, 2003), Auad (2019) and Finco (2003, 2010, 2013). It is a research with a qualitative approach and narrative interviews were carried out with six teachers from May to August 2022 who work in early childhood education in the city of Lages/SC in the public network. Data were analyzed according to Mayring's (2002) qualitative content analysis method. The results of this research indicate that there is a need for training on gender and equity, making it necessary to deepen the importance of playing for the construction of gender equity. In summary, the concern with maintaining traditional gender roles indicates that the predominant perspective in this research was the consolidation of gender inequalities between men and women.

Keywords: early childhood education; teachers' narratives; gender equity; jokes.

Submetido em: 20/7/2023

Aceito em: 17/8/2023

Publicado em: 8/3/2024

¹ Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Lages/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6836-7322>

² Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Lages/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>

INTRODUÇÃO

Diante do cenário conservador, especialmente dos últimos anos (Golpe de 2016 contra Dilma Rousseff), que se estabeleceu na nossa sociedade, a temática de gênero ficou à margem no contexto da educação básica, sobretudo na Educação Infantil, em razão dos discursos antigênero e do “pânico moral”³, difundido fortemente após a polarização política entre a extrema direita e a esquerda, em que a extrema direita espalhou inúmeras *Fake News*, notícias falsa e boatos sobre uma espécie de “adestramento sexual e hiperssexualização das crianças”, que visaria à construção de uma “sociedade homossexual” que abominava a família dita como “tradicional e a religião cristã.

Dessa forma, este artigo visa a tratar das relações de gênero durante as brincadeiras na educação infantil e qual a percepção das professoras sobre o impacto dessas brincadeiras nas construções de gênero entre as crianças.

Essa temática surgiu a partir das observações que as pesquisadoras fizeram e fazem diante das suas turmas de crianças de três a quatro anos nos momentos de brincadeiras na educação infantil. Além disso, tem-se, também, a inquietação acerca da “normalização” de comportamentos que reforçam os estigmas de gêneros, reproduzidos na educação infantil, limitando crianças, na fase de construção de sua subjetividade, a “padrões” impostos culturalmente, submetendo-as desde pequenas a uma sociedade de iniquidade quanto ao gênero.

Sabe-se que é nas brincadeiras que encontramos terreno fértil para o entendimento dessas relações, pois elas são ações que consistem num campo exploratório de atitudes sociais e comportamentais. Assim, as brincadeiras mostram-se importantes para o desenvolvimento da infância, uma vez que é por meio delas que as crianças vão se constituindo enquanto cidadãos e cidadãs, construindo a sua personalidade e identidade, relacionando e cons/desconstruindo hierarquizações de gênero. Dessa forma, as brincadeiras são um espaço propício para a transgressão das normas de gênero, posto que a criança tem a sua experiência guiada pelo prazer de brincar (Finco, 2003).

Em virtude do exposto, tratamos, nesta pesquisa, da equidade de gênero para além da igualdade, buscando uma equidade. Afinal, as crianças possuem impedimentos diferentes no que se refere às suas posições e espaços reservados na sociedade, de acordo com o seu gênero.

Entendemos que, para além de uma igualdade de gênero, faz-se necessário buscar a equidade, posto que os desafios para as pessoas da comunidade LGBTQIA+⁴ são infinitamente maiores, pois viemos e estamos em uma sociedade regida, majoritariamente, por homens brancos e heterossexuais, onde o machismo ainda assombra todos/as e faz com que as mulheres e as pessoas LGBTQIA+ sintam desconforto ao sair

³ Mais informações sobre o pânico moral em: MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 725-747, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

⁴ LGBTQIA+ significa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

de casa pelo simples fato de ser mulher ou não atender às expectativas tradicionais de gênero.

Neste contexto, destacamos que, além da garantia da igualdade, é necessária a equidade para que sujeito que historicamente foram marginalizados em razão do seu gênero, identidade de gênero e orientação sexual, sejam acolhidos nas instituições de educação, sintam-se confortáveis em viver a experiência escolar e que sejam tratados com respeito e justiça social. Para que ocorra a equidade no cotidiano escolar é importante trabalhar com os princípios de justiça social, ética e de humanidade e desenvolver estratégias e atividades de acordo com as necessidades e potencialidades de cada sujeito e grupo social.

Ambos, meninos e meninas, sofrem pressões devido às expectativas depositadas neles/as. Os prejuízos ocasionados, contudo, são muito particulares aos diferentes gêneros. Sendo assim, abordaremos as práticas que oportunizem ações equitativas, de modo a desenvolver as capacidades e as potencialidades de cada gênero e enriquecer as experiências na educação infantil, sem limitações e constrangimentos ocasionados por parte das professoras e da equipe dos Centros de Educação Infantil Municipais – Ceims.

A cultura na qual a criança está inserida, na reprodução e compreensão das relações de gênero no contexto educacional, pode propiciar trocas de experiências por meio das brincadeiras. É relevante considerar que as crianças não se reservam a um padrão social único, mas utilizam-se dos momentos de ludicidade para “criar” sua própria realidade, livre de imposições, na qual o que importa, primordialmente, é o bem-estar e o deleite da experimentação.

Muitas vezes, entretanto, há um silenciamento quanto à sexualidade infantil, bem como sobre as relações de gênero e poder, pois uma é ligada à outra de forma que há um grande tabu na discussão desses assuntos com os pequenos. Esse silenciamento negligencia o direito de as crianças terem uma educação capaz de respeitar a sua subjetividade e conduzir a uma equidade de gêneros. Afinal, não tratar da temática não faz com que ela desapareça das vivências infantis, mas faz com que seja tratada de forma empírica, sem haver reflexão das verdades postas por uma sociedade patriarcal e conservadora. Isso ocorre porque as crianças ainda estarão formando a sua identidade e suas relações de gênero, sendo o tema tratado ou não. A respeito disso, Louro (2014) alerta sobre o fato de que a escola não só reproduz as concepções de gênero e sexualidade como também as produz. Nesse sentido, é importante que as professoras observem se essa produção/reprodução das relações de gênero é uma re/produção justa, equitativa ou uma re/produção que dissemina desigualdades entre os gêneros.

Em virtude da necessidade de debater a respeito das relações de gênero, utilizamos os conceitos de algumas teóricas como Louro (1997), Scott (1995), Finco (2010) e Auad (2019) na perspectiva de identificarmos as percepções das professoras da educação infantil sobre o impacto das brincadeiras na constituição de gênero entre meninas e meninos em um Ceim de Lages/SC⁵. Para isso, nesta pesquisa, com

⁵ Para iniciar a pesquisa o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e aprovado no dia 31 de outubro de 2021, por meio do parecer Nº 5.073.374.

abordagem qualitativa, utilizamos a técnica das entrevistas narrativas, posto que foram selecionadas seis professoras para contar as suas experiências na educação infantil, relatando suas expectativas e preocupações quanto ao gênero, bem como as representações dessas questões pelas crianças. Por sua vez, os dados foram analisados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo (técnica explicativa) de Mayring (2002). A análise de conteúdo qualitativo trata-se de um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos utilizados para analisar materiais, tendo como principal objetivo a construção de categorias que auxiliam na compreensão final dos conteúdos interpretados, visando a identificar o que se está sendo pensado sobre determinado assunto.

Este artigo está organizado em quatro seções: a) Introdução; b) Gênero e brincadeiras como instrumento da construção da equidade de gênero na Educação Infantil; c) Apresentação da pesquisa de campo; e, por último, as d) Considerações finais.

GÊNERO E BRINCADEIRAS COMO INSTRUMENTO DA CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo “gênero” foi introduzido nas pautas de debates feministas para dissolver a segregação baseada em um determinismo biológico que foi naturalizado pela sociedade e buscava justificar as diferenças sociais, mas se opondo a essa visão. Assim, o termo gênero vem para mostrar essa divisão como sendo uma construção social, cultural e histórica que pode variar de acordo com as especificidades de cada grupo.

Certamente entendemos a construção social do gênero como fator de extrema relevância para o seu entendimento, como salienta Meyer (2004):

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidades (p. 15).

Sendo assim, os espaços delimitados para o homem e a mulher na sociedade são determinados a partir do gênero. Esse conceito traz luz às discussões sobre a legitimidade dessas divisões, questionando os aspectos biológicos como sendo determinantes. A escola, como um espaço social, difunde e traz para si a concepção de gênero de uma sociedade, mesmo quando não há a intenção de discutir questões como essas. Logo, a educação infantil também se torna um espaço de construção de gênero, bem como suas desigualdades.

Observando com atenção, percebemos que somos construídos/as por discursos, e, nesse sentido, a linguagem possui uma importância nos ambientes educacionais.

Para Louro (2013), tudo o que foge ao que a autora chama de “o centro” (homem, branco, ocidental, heterossexual) fica às margens. As referências escolares são produzidas utilizando esse centro universalizado como sendo o “correto”, o modelo a ser seguido, esquecendo-se de que esse é um modelo construído historicamente.

Ainda segundo a autora, trata-se de “uma noção singular de gênero e sexualidade que vem sustentando currículos e práticas da nossa escola” (Louro, 2013, p. 45). Nesse ponto, cabem alguns questionamentos, afinal, se essa escola, se essa instituição de

educação infantil prioriza esse “centro”, estaria ela propiciando a todos seus frequentadores da mesma forma? Se nossa sociedade sexista e machista inferioriza mulheres pelo simples fato de serem mulheres, estaria a escola reforçando a diferença? E, mais do que isso, estariam nossas escolas e centros de educação infantil preparando para as diferenças? Qual perspectiva de gênero é trabalhada na educação infantil?

As relações de gênero fazem parte da constituição dos seres humanos, portanto não é possível negar a existência de gênero no contexto educacional. Graupe (2014) apresenta a discussão de gênero em três perspectivas:

- a) Numa perspectiva tradicional, ou seja, enfatizaram estereótipos típicos para meninas e meninos: Guris são desorganizados, agressivos; garotas são organizadas, meigas, etc.
- b) Outra posição foi a de neutralidade, partindo do pressuposto que meninos e meninas são iguais. Os estereótipos (sobre interesse, comportamentos, atitudes, notas, etc.) impõem significados e verdades sobre o que é ser menino ou o que é ser menina, sobre o que é ser um@ bom/boa alun@. Por isso, é importante discutir a forma como @s professor@s na escola dramatizam e consolidam estereótipos e papéis sexuais (p. 403).

A autora defende a perspectiva da equidade de gênero em que “@ professor@ precisa conhecer a dinâmica da sala de aula e reconhecê-la como espaço produtor de conhecimentos. El@ deve ser mediador, aproximando os saberes d@s alun@s e valorizando as experiências individuais, as culturas e os costumes del@s (Graupe, 2014, p. 397).

O espaço da educação infantil está fortemente dividido em espaços para os meninos e para as meninas. Frequentemente percebemos professores separando brinquedos conforme o seu entendimento do considerado certo para cada gênero. Estas divisões e expectativas atribuídas a meninas e meninos, homens e mulheres, são produtos das representações sociais que podem ser encontradas em várias áreas de conhecimento (filosófico, religioso, pedagógico, médico, literário), bem como nas diversas instituições sociais (família, escola, igreja, etc.) (Felipe, 2000).

Nessa perspectiva, segundo Bruna Bertuol e Denise Regina Quaresma da Silva (2015), professoras e professores trabalham numa perspectiva de gênero heteronormativa, em que buscam reafirmar a sexualidade e o gênero das crianças de acordo com os padrões e normas vigentes na sociedade.

Há uma preocupação, por parte dos adultos, no caso os/as professores/as em “conduzir” a heterossexualidade compulsória e restritiva. Dessa forma, o conservadorismo, aquele que defende o gênero como sendo biológico, entra em contradição, pois “se ser menina e ser menino fossem apenas construções biológicas, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineiramente como tal” (Finco, 2013, p. 173).

O que percebemos no dia a dia da educação infantil, no entanto, é um desconforto em relação àquelas crianças que ultrapassam os limites do que se convencionou ser menino, por exemplo, ao brincar, na maior parte das vezes, com bonecas. O mesmo ocorre com a menina que demonstra preferências de brincar com meninos em atividades consideradas “agitadas” demais para a sua feminilidade.

O brincar na educação infantil, bem como em qualquer área da educação, implica muitas possibilidades de desenvolvimento das crianças. É por meio das brincadeiras que é propiciado à criança viver o imaginário e reproduzir suas vivências, trazendo para o seu mundo de imaginação muito da sua realidade, que pode ser transformada dentro das suas fantasias da infância. De acordo com o documento intitulado “Brinquedos e brincadeiras de creche: Manual de orientação pedagógica”,

O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, a outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (Brasil, 2012, p. 11).

O brincar assume um espaço de relevância na educação infantil para que a criança possa aprender de forma lúdica, na qual essa brincadeira pode ser conduzida pelo adulto a fim de se alcançar algum objetivo específico, bem como pode ser um espaço de liberdade do ato de brincar e criar do universo infantil. Correa (2019, p. 55) salienta, entretanto, que “não basta instituir brincadeiras como conteúdos programáticos a serem seguidos. O que se valoriza são as trocas diante da diversidade cultural e os sentimentos expressos no envolvimento com a brincadeira”. Por isso, as brincadeiras não são momentos de “engessamento”. Desse modo, é importante atentar-se para o fato de que o brincar deve, sobretudo, possibilitar à criança a autonomia de ser, fazer e reproduzir o que ela vive ao seu redor.

Em aproximação a isso, Kishimoto (2015) defende que é durante o brincar que a criança constrói significados sobre o que é ser humano, dando sentido ao que faz. O brincar, portanto, não deve ser uma espécie de recompensa ou “castigo” por comportamentos pedagógicos; afinal, essa é uma atividade principal do dia a dia da criança que, ainda segundo a autora, é a manifestação da singularidade.

Isso posto, a educação infantil possibilita às crianças o conhecimento e o reconhecimento de cores, formas, texturas, regras, sons, cheiros, além do reconhecimento de si e do outro. Muitas vezes isso é feito tendo o brinquedo, as brincadeiras, como suporte, pois, por meio destas, há a possibilidade desse reconhecimento de forma lúdica, trocando experiências e afeto com as professoras e colegas de forma prazerosa.

Cabe ressaltar, aqui, que “O brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal, ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família” (Brasil, 2012, p. 11). Para que haja o brincar no espaço da educação infantil faz-se necessário o planejamento das ações e interações, bem como a organização do espaço.

É imprescindível que a escolha dos brinquedos seja feita de acordo com a idade adequada, a necessidade de cada faixa-etária e o interesse dos pequenos, trazendo para eles os mais variados brinquedos. Para isso, deve-se considerar alguns pontos importantes pontuados por Kishimoto (2010):

[...] ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos – brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais (p. 2).

Resumidamente, brincadeiras e interações na educação infantil são os eixos estruturantes, a base da socialização e apropriação de culturas, os momentos de livre-exploração de si e do outro, o local de prazer e construção de signos e significados por parte das crianças. Dessa maneira, devem ser muito bem pensados e organizados esses momentos, sabendo que não se trata de uma ação neutra, pois ali se constroem, reconstroem, se firmam e se afirmam identidades sociais e singulares.

Para tanto, defendemos um espaço de brincadeiras que possibilite a constituição de uma sociedade equitativa para os gêneros, pensando cada brinquedo e brincadeira de forma a compor um espaço livre e acolhedor para meninos e meninas. Isso deve ocorrer sem a imposição de comportamentos considerados adequados de acordo com crenças de uma sociedade machista, que aprisiona e empobrece as experiências infantis.

Compreendendo a importância do brincar para a constituição do ser, posto que a criança reflete uma forma de ser e estar na sociedade com base naquilo que ela vivencia, entendemos que a brincadeira possui um papel fundamental na educação infantil, que, além de ser um direito da criança, torna-se um momento de desconstrução de segregações, machismos e hierarquias de gênero.

No que se refere às relações de gênero, Auad (2019) chama-nos a atenção para os jogos e brincadeiras que as crianças participam em seus momentos livres e como esses podem mostrar como são tratadas as relações de gênero entre as crianças, construindo novas formas de ser homem/mulher e menino/menina. Por meio dessas brincadeiras e jogos, produzidos pela própria criança, a equidade de gênero pode ser afirmada ou negada pelos seus participantes. Cabe às professoras um olhar atento quanto à condução desses jogos e brincadeiras, intervindo para uma igualdade quando ela não ocorrer.

A escola, bem como todo o seu corpo docente, reproduz a sociedade vigente, uma vez que estamos vivenciando uma realidade cada vez mais discriminatória quanto ao gênero. Sendo assim, podemos perceber em certos comportamentos de profissionais da educação uma preocupação em manter e estimular masculinidades e feminilidades de acordo com o aceitável socialmente. Então, toma-se para si essa missão de vigiar os comportamentos infantis e conduzi-los à reprodução “adequada” para cada gênero, garantindo à criança uma maior aceitação por parte dos/as professores/as. “E nos adultos, esse bem-estar vincula-se ao fato de se sentirem, de alguma forma, recompensados por estarem dando conta da tarefa de conduzir as crianças a se tornarem homens e mulheres de acordo com os padrões da cultura vigente” (Bello; Felipe, 2010, p. 176).

Essa limitação de comportamentos acontece, em grande parte, nos momentos de brincadeiras, em que a organização das salas é feita de acordo com as concepções de gênero e expectativas futuras predefinidas para meninos e meninas. Um exemplo disso

é o cantinho da “casinha” que, na maioria das vezes, é tomado pelas cores rosa e roxo, indicando que aquele é um espaço fundamentalmente feminino.

Bello e Felipe (2010) indicam mecanismos que as crianças utilizam para atender às expectativas de gênero dos adultos, procurando manter uma maior proximidade dos adultos para que sejam menos vigiadas. Nesses casos, podemos observar que comportamentos variados são adotados de acordo com a “plateia” que observa a criança, pois, frequentemente, podemos perceber que com os adultos elas agem de forma a haver menor repressão, já com outras crianças as atitudes são mais livres e despretensiosas.

A liberdade do brincar não é algo incentivado na educação como um todo. Meninos e meninas são tratados em uma binariedade que prejudica a relação entre os dois gêneros. Comumente formam-se grupos de meninos para brincar de “lutinha”, com carrinhos e bonecos de ação, enquanto do lado oposto formam-se grupos de meninas para tomarem conta da cozinha de brinquedo, das bonecas e das maquiagens.

Nessa polarização de brincadeiras, normalmente não há intervenções por parte dos adultos para que haja uma interação entre as crianças, o que faz com que o aprendizado entre elas seja limitado pela escolha de grupos predefinidos pelo sexo biológico. Meninos, portanto, são conduzidos a brincar com outros meninos para que não sejam influenciados pela feminilidade das meninas, como se o brincar fosse intervir na sua sexualidade ou representação da sua masculinidade.

Nesse contexto, são desconsideradas as masculinidades e feminilidades alternativas, numa tentativa de não “reproduzir” outra performatividade de gênero, ensinando, por meio do silenciamento, a ridicularização dessas formas de se expressar. A performatividade de gênero se dá por meio da repetição do discurso de binariedade, e esse discurso produz os efeitos que ele nomeia (Butler, 2000). Segundo Butler (2003), “Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (p. 242).

Para a manutenção do padrão “universal” de ser homem, o menino precisa esconder os seus sentimentos, afinal “homem não chora”, buscando outras formas de expressar-se, como a violência, que é mais aceitável que o choro masculino. Enquanto isso, as meninas devem sempre estar impecáveis, além de serem, a todo o tempo, meigas e delicadas, sem se expor ou falar alto demais. Assim, a vigilância que sempre foi feita por um adulto será internalizada e passa a fazer parte da criança enquanto ela cresce.

A educação infantil pode tornar-se o local em que a liberdade de ser criança torna-se a liberdade de ser homem e mulher e assumir outros meios de se expressar. Afinal, “a criança precisa de momentos de brincadeiras em que haja a transgressão das normas historicamente estipuladas para desqualificar um ou outro gênero, buscando a construção da equidade de gênero” (Borges; Graupe, 2022, p. 247). Além disso, a “inocência” da criança para com as regras sociais do que se deve ou não ser e fazer deve ser mantida, sem preocupação em “ensinar” regras comportamentais referentes ao gênero.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

O foco desta pesquisa qualitativa volta-se às narrativas das professoras da educação infantil com vistas a analisar como as professoras percebem, ou não, a importância das relações de gênero em sala de aula e como são observadas as hierarquizações dos papéis de gênero. A pesquisa foi realizada na cidade de Lages-SC, em um Ceim relativamente pequeno, com três salas de aula, sendo elas para as turmas do Pré 1 A e do Pré 1 B, ambas frequentadas por crianças de quatro a cinco anos no período integral, além de uma de Pré 2 vespertino, frequentado por crianças de quatro a cinco anos.

Atualmente os Centros de Educação Infantil Municipais do Sistema de Educação de Lages atendem crianças das turmas de Berçário 1 e 2, Maternal 1 e 2 e Pré-escolar 1 e 2, com crianças de 0 a 5 anos de idade e 11 meses, priorizando o atendimento às crianças da comunidade onde o Ceim está localizado. Para preservar a identidade das participantes da pesquisa daremos a este centro de educação infantil o nome fictício de Ceim Três Araucárias e Pequenos Tropeiros, haja vista que o Ceim é subdividido em dois espaços.

Para atingirmos os objetivos desta pesquisa foi utilizado o procedimento das entrevistas narrativas, possibilitando às participantes contarem sobre suas experiências em sala de aula bem como o contato que tiveram com a temática de gênero na sua formação inicial e continuada e de que forma trabalham com essas questões ao longo de sua prática. Acerca disso, de acordo com Flick (2009b),

A entrevista narrativa, por um lado, a expectativa é de que os processos factuais se tornem evidentes, revelando “como algo de fato é”, uma ideia que está vinculada à natureza dos dados narrativos. Por outro lado, a análise dessas histórias de vida narradas deve levar a uma teoria geral dos processos (p. 169).

Pensando na preservação da identidade das professoras entrevistadas, utilizamos nomes de mulheres importantes que fizeram história, ou seja, que foram e são importantes e influentes na história brasileira. Para que haja um reconhecimento melhor da história de cada mulher cujo codinome será utilizado, apresentamos em um Quadro uma breve descrição delas.

Quadro 1 – Nomes Fictícios

NOME	MARCO HISTÓRICO
Dorothy Stang (1931-2005)	Estadunidense, naturalizada brasileira, foi uma religiosa, influente na defesa da reforma agrária na Bacia Amazônica, foi assassinada em 2005, no Pará, por jagunços de latifundiários.
Anita Garibaldi (1821-1849)	Revolucionária catarinense, que lutou na Revolução Farroupilha, denominada heroína de dois mundos, por lutar no Brasil e na Itália.
Dandara dos Palmares (s.d.-1694)	Símbolo da luta pela igualdade nos quilombos, foi uma mulher escravizada que não admitia a humilhação imposta a mulheres e homens negros, fugia aos padrões de gênero da época, lutando de igual para igual.
Antonieta de Barros (1901-1952)	Catarinense, professora e jornalista, foi a primeira mulher eleita no Brasil e a primeira negra a assumir um mandato popular. Autora da Lei Estadual nº 145, que instituiu o dia do professor no dia 15 de outubro.

<p>Maria Quitéria (1792-1853)</p>	<p>Uma das principais personagens da independência, Maria fugiu de casa para lutar pela Bahia. Vestida de homem e até mesmo após ser descoberta, continuou a lutar pelo Brasil e foi a primeira mulher a assentar praça numa unidade militar das Forças Armadas Brasileiras.</p>
<p>Marielle Franco (1979-2018)</p>	<p>Militante dos direitos humanos e direito das mulheres, foi eleita vereadora do Rio de Janeiro com 46.502 votos. Foi presidente da Comissão da Mulher da Câmara. Foi assassinada em 2018, em um atentado ao carro onde estava, com 13 tiros.</p>

Fonte: Autoria própria (2023).

A primeira entrevista ocorreu em 18 de maio de 2022. A participante foi nomeada pelo pseudônimo de “Anita Garibaldi” e apresentava o seguinte perfil: 38 anos de idade, casada, com uma filha, cristã e estava cursando o Mestrado em Educação. No momento da entrevista atuava com crianças de 2 a 3 anos, com 14 anos de trabalho na educação infantil, sendo efetiva há 10 anos.

Essa foi a entrevista piloto, na qual a entrevistadora ainda estava engessada no roteiro proposto. Nessa etapa a cada resposta da entrevistada a entrevistadora respondia “uhum, sim”, o que talvez tenha passado um ar de julgamento, tornando-se, assim, uma entrevista mais rápida e com conteúdo mais limitado. Afinal, a percepção da pesquisadora foi de que a entrevistada também estava se contendo nas respostas, talvez por ter a preocupação em responder corretamente, pois seu tema de pesquisa no Mestrado também gira em torno das questões de gênero. A entrevista foi realizada na sala da entrevistada, com a presença da sua colega de turma, que se manteve em silêncio durante a realização da pesquisa. A presença da colega também é um fator que pode ter influenciado no contexto citado.

A segunda entrevistada, “Dorothea Stang”, 50 anos, separada, dois filhos, uma menina e um menino, pós-graduada, católica, trabalhava com crianças de dois a três anos, atuava há cinco anos na Educação Infantil como contratada. Para a realização dessa entrevista foi levado um café com bolachas na esperança de tornar aquele momento mais tranquilo, sem que houvesse tanta preocupação com o conteúdo do roteiro das entrevistas. O espaço utilizado foi a sala da entrevistada no final do dia, após a saída das crianças. Mesmo assim o cuidado com as respostas ainda era nítido, pois havia uma preocupação excessiva na escolha das palavras assim que a entrevistada ouvia a palavra “gênero”.

Já a terceira professora participante da pesquisa foi “Dandara dos Palmares”, 47 anos, união estável, pós-graduada, três filhos, uma menina e dois meninos, sem religião, estava há 18 anos na educação infantil, efetiva, trabalhava com crianças de 3 a 4 anos. Dandara dos Palmares foi entrevistada na sala dos professores, enquanto a diretora ficava na sala da participante da pesquisa, pois era o horário, das 12h às 13h30, momento em que as crianças descansam. Ela manteve-se calma durante toda a entrevista e relatou sua caminhada na educação sem se preocupar com as palavras, mas, ainda assim, em conversa informal⁶, ela mais bem detalhou suas experiências,

⁶ Ao desligar o gravador, Dandara dos Palmares relatou-nos que há um tempo teve um aluno que era filho de militar, e que este não era considerado “macho” o suficiente por seu pai, pois o menino gostava de vestir-se com fantasia de fada, e por diversas vezes ela presenciou o pai sendo ríspido com o menino na tentativa de mudar seus “trejeitos”. Essa história por completo será relatada com maiores detalhes nas análises de dados, pois a professora autorizou-nos a fazer o relato da mesma, mesmo que não tenha sido gravada.

escancarando o preconceito de familiares e colegas com crianças que fogem às regras de gênero impostas (aos papéis tradicionais de gênero).

A entrevistada número quatro foi denominada “Antonieta de Barros”. Ela tem 48 anos, separada, possui duas filhas, é espírita, mestra em Educação e é professora efetiva com 20 anos de atuação na educação infantil com crianças de 5 a 6 anos. Por sugestão de Antonieta de Barros, a entrevista foi realizada no parquinho da instituição, no horário do meio-dia, em um dia frio, mas bastante ensolarado. Essa entrevista foi realizada fora do ambiente da sala e foi a entrevista mais longa. Durante toda a “conversa” a entrevistada mostrou-se muito “entendida” das questões de gênero, pois, segundo ela, a sua filha, que é psicóloga, já participou do Gecal⁷ e fazia esse tipo de discussão em sua casa. Dessa forma, permaneceu tranquila durante toda a entrevista, sempre tendo cautela em responder às perguntas de forma objetiva.

Sequencialmente, a quinta entrevistada, aqui identificada como “Maria Quitéria”, tem 44 anos, é casada, tem três filhos, sendo dois meninos e uma menina, e é espírita. Trabalhava há 24 anos na educação infantil efetiva, pós-graduada e atuava com crianças de 4 a 5 anos. Sua entrevista foi realizada na sala de aula com as crianças dormindo no horário das 12 horas. Por esse motivo, tivemos o cuidado de não elevar o tom da voz para não acordá-las. Considero que foi a entrevista mais tensa, pois, além de haver uma preocupação com o tema da pesquisa, por parte da entrevistada, ainda tinha-se a preocupação em não acordar as crianças. A professora entrevistada pensava durante alguns segundos antes de comentar sobre cada questionamento, demonstrando que tinha, de certa forma, se preparado para esse momento. “Maria Quitéria” relatou vários acontecimentos que ocorreram durante sua trajetória como pedagoga que delatam a preocupação com a manutenção dos “papéis tradicionais de gênero”, tanto das famílias quanto dos(as) professores(as).

Por fim, a sexta entrevistada, “Marielle Franco”, tem 37 anos, união estável, um filho, é cristã, pós-graduada e trabalhava há 20 anos na educação infantil efetiva, atuando com crianças de 4 a 5 anos. Essa participante relatou, antes de iniciarmos a entrevista, que estava há alguns dias cuidando de sua mãe que permanecia internada. Estava, portanto, sem dormir adequadamente, e desculpou-se antes mesmo de iniciar a entrevista, quando afirmou que “o Tico e o Teco não estão funcionando muito bem”. Durante a entrevista mostrou-se agitada e talvez até um pouco insegura com as questões, pois seu cansaço era visível e seu raciocínio estava, de fato, mais lento. Dessa forma, esta foi a entrevista que terminou mais rapidamente, porém ainda conseguimos obter dados importantes a serem analisados no decorrer deste estudo.

Após realizadas as entrevistas, ocorreu o momento de transcrevê-las. Esse foi, para a pesquisadora, o momento de maior dificuldade, pois, para que não passasse nenhum ponto importante, a transcrição foi feita sem a utilização de aplicativos. Assim, as gravações foram ouvidas e transcritas frase por frase, descrevendo, também, o tom de voz, pausas e tudo o mais que se fizesse necessário para a compreensão das “entrelinhas” respondidas pelas professoras.

⁷ Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (Gecal/Uniplac).

Os dados das entrevistas narrativas foram analisados de acordo com a técnica de análise explicativa de Mayring (2002), que busca “filtrar determinados aspectos do material; estabelecer um recorte do material na base de critérios pré-estabelecidos; ou de avaliar o material na base de determinados critérios” (p. 115). Ainda segundo o autor, esse método de análise pretende descrever os significados das mensagens e interpretar os conhecimentos presentes nelas. Os dados foram agrupados em três categorias: Gênero na formação de professoras; Brincadeiras e performatividade de gênero nos Ceims Três Araucárias e Ceim Pequenos Tropeiros; e As brincadeiras possibilitam a construção da equidade de gênero?

GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Nas conversas informais no Ceim percebemos que muitos discursos ainda são pautados na justificativa das desigualdades de gênero, na regulação das brincadeiras das crianças e, sobretudo, na religiosidade. Apesar da cautela em responder aos questionamentos da pesquisa, isso confirmou-se durante a análise das narrativas, pois as perguntas sobre gênero apontaram uma insegurança visível nas narrativas das participantes. Essa insegurança fazia com que a maioria das professoras pensassem alguns segundos a mais antes de responderem. Além disso, nas narrativas percebemos que a binariedade do gênero ainda está muito presente na fala e nas práticas das professoras. Mesmo que as respostas, em sua maioria, tenham sido pensadas, constatamos que ainda há uma preocupação com a manutenção das normas tradicionais de gênero.

Ao questionar “Maria Quitéria” se em sua formação acadêmica teve algum contato com a temática de gênero, ela respondeu copiosamente que “*Não, nem em disciplina, nada... Nem na Pós-Graduação*”. Ainda ao ser questionada se não houve contato na formação continuada, a participante da pesquisa respondeu veementemente que “nunca”. Na mesma direção, “Marielle Franco” também relatou que nunca estudou sobre o assunto. Segundo ela “*Magistério faz... foi em 2003, então faz 20 anos praticamente que eu sou formada, e nunca foi tocado nesse assunto, naquela época. Depois com a faculdade também não. E com a pós muito menos*”.

Por outro lado, sobre o contato com a temática de gênero as respostas ficaram bem divididas: metade das professoras teve contato com a temática e a outra metade nem sequer ouviu falar sobre o assunto em todas as suas formações. As narrativas, porém, das três professoras que afirmaram que tiveram contato com a temática de gênero, em sua maioria, não foi na sua formação inicial, mas, sim, em conversas paralelas com outras colegas e em palestras que não foram disponibilizadas pela universidade e/ou pelo sistema de educação. Sendo assim, “Antonieta de Barros” contou-nos que seu contato com a temática de gênero se deu por meio de

Palestras que eu já fui. Até porque eu tenho (risos) uma filha que foi bolsista de iniciação científica da Mareli, então não tem como, não tem como não ter abordado esse tema dentro de casa, também. Palestras... (pausa para pensar) assim.... alguma coisa na época da faculdade, mas muito assim.... (pausa um pouco mais longa) uma disciplina apenas, então foi uma coisa bem superficial mesmo [...].

No restante da sua resposta, Antonieta de Barros conta-nos que em casa, com sua filha, que é psicóloga, frequentemente é debatido o tema gênero. Já sobre o preconceito velado, ela assim coloca:

[...] E... E assim, conversando com a minha filha em casa (nesse trecho ela conta o nome de sua filha, mas optamos em não expor) e algumas coisas que a gente discutia e conversava... a gente percebe como, às vezes, a gente tem um comportamento que... (pausa) que é de certa forma preconceituoso em alguns sentidos [...].

A narrativa de “Antonieta de Barros” elenca a falta de formação sobre o assunto, afinal, como ela mesma relatou, seus conhecimentos sobre gênero não foram construídos durante a sua formação, mas, sim, pela mediação de conhecimentos realizada pela filha, devido à vinculação dela no grupo de pesquisa que discute sobre as diversidades, o que permitiu repensar e reavaliar a sua postura enquanto pedagoga. Nessa perspectiva, seu discurso explicita a falta de conhecimento que as professoras possuem sobre a temática, pois não é um assunto tratado na formação inicial e nem mesmo nas formações continuadas. Não são todas as pedagogas, no entanto, que possuem esse privilégio e podem contar com algum familiar ou amiga que oriente sobre os estudos de gênero.

Assim sendo, mesmo que três das seis professoras entrevistadas contaram que tiveram contato com os estudos de gênero na sua formação acadêmica, notamos que a formação de professores/as da educação infantil ainda é incipiente, pois, em sua maioria, esse contato deu-se de modo informal ou pela busca da própria professora, não sendo um tema tratado em sua formação. Diante disso, Félix (2015) faz-nos um convite para que atuemos na perspectiva de gênero, visando à construção de um espaço educativo mais equitativo:

Assim, minha aposta é pela construção/invenção de espaços educativos mais plurais e menos desiguais e isso passa, sem dúvidas, pela formação de professores e professoras. E, nessa direção, todos/as nós que atuamos na formação docente temos responsabilidade de fomentar a abordagem de gênero em nossas disciplinas, unidades de produção pedagógica, projetos pedagógicos e de gestão. Acredito na potencialidade de atuarmos na perspectiva de gênero! (p. 230).

Em sua fala, Félix (2015) trata da função dos coordenadores pedagógicos em pautar temas diversos na área da educação, objetivando uma ampliação dos conhecimentos, o que, conseqüentemente, ocasionaria uma educação mais justa e democrática. Na educação infantil, porém, na instituição pesquisada, constatamos que ainda não há a preocupação com a equidade de gênero, havendo uma certa influência do neoconservadorismo religioso na prática de professoras. Isso gera pouco conhecimento sobre o tema, o que se consolida a partir de uma educação reprodutora das desigualdades sociais entre homens e mulheres dentro dos Ceims.

Nesse contexto, a carência de uma formação sólida e aprofundada das professoras atuantes com crianças pequenas e bem pequenas impede que se construa o diálogo sobre gênero, o qual possibilitaria a desmistificação da temática. Ao encontro dessa perspectiva, Larossa (2015, p. 52) afirma que a formação não visa apenas o aprender, mas, sim, interiorizar o conteúdo, transformando a realidade do sujeito.

Nas narrativas analisadas percebemos que a formação acadêmica não está preocupada com as questões de gênero, tampouco articulada com a Educação Infantil. A desinformação das professoras sobre o assunto era visível por meio do desconforto que elas demonstraram ao responder aos questionamentos da pesquisadora.

Como mencionado, as professoras que responderam ter contato com a temática, o tiveram por intermédio da sua própria busca sobre o assunto. Se, porém, este não é um assunto que está fortemente introduzido na estrutura curricular das escolas e das Instituições de Ensino Superior, há de se compreender o desconforto e, até mesmo, o não pronunciamento da palavra “gênero”, afinal não possuem argumentos teórico-práticos sobre gênero e educação infantil.

BRINCADEIRAS E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NOS CEIMS TRÊS ARAUCÁRIAS E PEQUENOS TROPEIROS

A escola, como um espaço social, não foge à visão binária de gênero. Para exemplificar isso, ao observar o dia do brinquedo, “Dandara dos Palmares” conta-nos que “Normalmente as meninas trazem bonecas e os meninos trazem carrinhos”. Em seguida, ao ser questionada sobre o porquê de isso acontecer, ela responde:

Eu acho que é uma criação, é uma coisa que já está enraizada, é uma coisa que vem lá dos avós, dos bisavós... toda essa questão do preconceito com relação à sexualidade, eu acho que já vem de família. A criança aprende a ser assim; a criança não nasce assim. Então... quando eles vêm com esse carrinho, com esse negócio de carrinho é pra menino e boneca é pra meninas... eu acho que é uma coisa que eles aprendem em casa. Porque na escola a gente não ensina isso.

A narrativa de “Dandara dos Palmares” demonstra que, muitas vezes, o corpo docente culpa a família pelos comportamentos das crianças, especialmente sobre a visão binária de gênero e o local que meninos e meninas devem ocupar, o que devem gostar e de que forma devem brincar. Essa visão pode prejudicar a atuação docente com as crianças, pois, ao declarar que “é uma coisa que já vem enraizada”, a professora “Dandara dos Palmares” coloca nos ombros da família toda a responsabilidade de orientar as crianças sobre as questões de gênero e exime as docentes, que deveriam ter maior conhecimento sobre a questão. No posicionamento de “Dandara dos Palmares”, portanto, a educação vem de casa e a escola não possui papel essencial na formação das hierarquias de gênero.

Quando perguntamos como eram as brincadeiras, a professora “Marielle Franco” apontou sua preocupação com um menino em específico: “O que eu tenho notado, tem um aluno assim, que tem que cuidar, porque ele beija tanto na boca de menino quanto de menina. Muito beijoqueiro, aí tem que cuidar sabe”. Para ela, o comportamento afetuoso desse menino é motivo de preocupação e repreensão:

Quando eu vi eu cheguei e conversei com ele que beijo na boca não pode, que tem que ser no rosto né?! Até então tem a... uma aluninha minha que ela diz assim: “ai prof, o fulano fez aquele dedo feio”, mas eu disse, eu posso apontar esse (indicando o mindinho), apontar esse (indicando o indicador”, apontar esse (indicando

o dedo anelar), todos eles são bonitos, ninguém tem feio, né?! Então, às vezes, a minha maldade está em mim, então eu tenho que quebrar isso em mim e não na criança, né?) (Marielle Franco).

Quando a professora se refere a “chegar com maldade”, quer dizer que há uma intenção com a realização desse carinho. Como, todavia, estamos falando de crianças de quatro e cinco anos, cabe refletir sobre: Será que haveria essa “maldade” no carinho dessa criança? Em seguida a própria professora responde essa questão, dizendo que “às vezes a minha maldade está em mim”.

Já a professora “Maria Quitéria” conta-nos sobre seu estudante que foi repreendido por ser carinhoso demais com um colega em específico:

Uma vez uma colega chamou a atenção de um aluno de uma outra sala que ele gostava muito de brincar com determinado menino. Só que ele brincava com esse menino e ela sentia que ele sufocava esse menino, porque a mãe já veio reclamar que ele sufocava o amigo. Porque ele ficava tendo só aquele menino pra brincar e daí ele ficava abraçando beijando, agarrando. E isso era visto tanto pela professora quanto pela mãe como algo que futuramente podia ser uma homossexualidade.

Diante disso, a educação infantil não deve reforçar esse estereótipo de que homens não podem demonstrar sentimentos, que o afeto remete à feminilidade ou é motivo de preocupação, pois pode levar à homossexualidade. O primeiro passo para que comportamentos de afetuosidade deixem de ser motivos para eventuais preocupações, são as discussões acerca das questões de gênero desde a educação infantil. Como vimos anteriormente, no entanto, essa discussão é negligenciada dentro das universidades e, sobretudo, nas formações continuadas.

Percebemos, também, como essa preocupação ocorre apenas por parte das professoras e das famílias, pois, para as crianças, não há motivos para preocupações. As crianças agem sem preconceitos, recebem o afeto dos colegas apenas como um carinho. Nesse sentido, é importante pontuar que nessa idade as crianças ainda não foram contaminadas com os papéis tradicionais de gênero. Para reforçar isso, ao ser questionada sobre como as crianças reagem ao carinho desse colega, “Marielle Franco” afirma que as crianças

Reagem naturalmente, assim, eles não têm nada... O que eu vejo, assim, é o meu olhar, mesmo como pedagoga, como ser humano, tenho que dar um corte né? Conversar. Mas assim foi... depois ele... eu peguei atestado e não pude mais ver nada. Então vou retornar agora, segunda-feira, vou observar esse comportamento dele e vou ver o que eu vou fazer, né? (Marielle Franco).

Essa inquietação de “Marielle Franco” quanto ao comportamento afetuoso de seu aluno se dá porque ele não vivencia a masculinidade socialmente imposta, uma masculinidade hegemônica. Conforme Bello e Felipe (2010), esse modelo de masculinidade vai sendo construído como se fosse uma obra, na qual há um projeto a ser desenvolvido. Então, é durante a infância que as arestas são aparadas, e são feitos os retoques e mudanças no curso da obra para que o resultado final seja alcançado sem desvios.

As rotinas da Educação Infantil, suas brincadeiras, brinquedos e formas de se relacionar, são objetos da “formação” de “homens machos” e “mulheres recatadas e do lar”. Isso torna o espaço escolar muito mais que um ambiente de aprendizado e descobertas, ou seja, um ambiente de controle, que dita as regras, mostra por onde a criança deve transitar ou não, quais são as atitudes aceitas ou não e o que irá a validar como homem e mulher.

Em nenhum momento as crianças estão livres dessa vigilância de seus comportamentos, formas de brincar, modos de demonstrar afeto e maneiras de se apresentar ao mundo.

Desse modo, pode-se dizer que tanto nos momentos pedagógicos em sala de aula, designados ao desenvolvimento de atividades associadas à cognição e intelectualidade, quanto nos momentos de recreação reservados às atividades de aprendizagens lúdicas e espontâneas, as crianças permanecem sob os olhares atentos, vigilantes e punitivos dos adultos (Rios; Dias; Brazão, 2019, p. 15).

Diversos comportamentos são vigiados e, se necessário, repreendidos pelos adultos que observam as crianças, seja como se portam com os colegas do mesmo sexo ou até mesmo como brincam. Muitas vezes a punição vem de forma velada, escondida atrás de uma “cara feia” ou, até mesmo, por meio de uma piada de mal gosto, do *bullying*, entre outras formas.

Ademais, o relato da professora “Marielle Franco” aborda as preferências de brinquedos e brincadeiras que as crianças da sua turma demonstram:

As meninas brincam de brinquedos de meninas, dirigidas pra elas mesmas, e os meninos com os brinquedos dirigidos para eles mesmos: carrinho, jogar bola e coisa e tal... mas eu vejo assim que elas, às vezes, chamam eles pra brincar assim de papai e de coisa, sabe?! O que eu tenho notado: tem um aluno assim, que tem que cuidar, porque ele beija tanto na boca de menino quanto de menina. Muito beijou-queiro, aí tem que cuidar, sabe.

Quando indagada sobre como ela via esse carinho e qual era a sua reação quanto a esse menino, ela contou-nos que reagiu na forma de “conversar... dar um corte” (Marielle Franco). Na conversa com essa professora ficou explícito que a preocupação não era com o carinho em si, mas, sim, para quem esse carinho estava sendo direcionado e, principalmente, quais as consequências que esse carinho poderia trazer. Como é possível perceber, há uma sexualização no afeto que o menino dava para o seu coleguinha e isso incomodava a professora, por ser considerada uma demonstração de sexualidade que foge ao padrão heterossexual.

Durante a entrevista com a professora “Marielle Franco” observamos que ela demonstrou inquietude, a qual justificou ser devido ao seu cansaço. O seu comportamento, no entanto, foi similar ao das outras professoras ao serem questionadas sobre o afeto entre dois meninos. Logo, na maioria das vezes, esse tipo de afeto, mesmo que se trate de dois meninos de menos de cinco anos, incomoda o adulto que os está “vigiando”.

Sendo assim, essas narrativas indicam que a performatividade de gênero é ensinada pelos adultos, o que não permite a livre-exploração das suas capacidades nem

mesmo na educação infantil. As crianças são engessadas em um molde masculino ou feminino desde muito cedo, e a “quebra” desse gesso causa desconforto ao adulto e repreensão aos comportamentos das crianças.

AS BRINCADEIRAS POSSIBILITAM A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO?

Questionadas sobre a organização das brincadeiras, as professoras entrevistadas foram unânimes em responder que não havia uma polarização de gênero. De acordo com elas, o que realmente é levado em conta são as habilidades e o objetivo a ser desenvolvido na brincadeira trabalhada naquele momento.

Se eu for fazer uma brincadeira por exemplo de pular e eu sei que a criança tem aquela dificuldade naquela ... de coordenação, de estar pulando, por exemplo, aqui no pneu... Aí eu procuro mesclar, não deixo só os fortinhos de um lado e os que têm mais dificuldades de outro; eu procuro mesclar pra que fique parecido para que todos terminem mais ou menos juntos, há situações de aprendizagem que você precisa deixar eles escolher. Até porque eles precisam demonstrar a vontade deles, aquilo que eles gostam e não gostam de fazer, até pra gente saber como abordar alguma situação que venha ocorrer nesse percurso, né?! Aí a gente precisa tá também interferindo (Antonieta de Barros).

De forma geral, podemos perceber, nas narrativas das professoras, que não há divisão nos brinquedos e brincadeiras na educação infantil no município de Lages/SC. A partir de seus relatos, os brinquedos são deixados à livre-exploração das crianças para que elas possam explorar sem qualquer tipo de preconceito ou pressão de um adulto.

(A organização das brincadeiras) Depende do planejamento, né? Tem dias que eu não deixo a brincadeira livre. Por exemplo: se tá no meu planejamento pra fazer alguma coisa... pra trabalhar um numeral por exemplo, aí eu interfiro diretamente na brincadeira. Normalmente não deixo eles irem no tatame; daí nesse dia, normalmente a brincadeira é mais sentado ali na cadeirinha... aaahm... normalmente eu vou induzindo-o como que eu quero... “aaah, vamos contar quantos carrinhos têm...” a gente vai direcionando, né?! A brincadeira deles ali... mas é só nesses momentos, normalmente quando é brincadeira eu não gosto de interferir, deixo eles bem à vontade (Dandara dos Palmares).

Nesse sentido, porém, é importante questionarmos se os brinquedos possuem um papel na reprodução das desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres. Mesmo que haja a liberdade de brincar com o que quiserem, as crianças ainda são limitadas pelos papéis tradicionais de ser homem e ser mulher. Afinal, esse condicionamento acontece antes mesmo de nascerem, dentro da barriga da mãe, quando os familiares criam expectativas baseadas no sexo/gênero do/a bebê. Mesmo que as crianças tenham a liberdade de escolher os brinquedos, elas são ensinadas sobre quais tipos de brinquedos e brincadeiras devem escolher.

A escolha de seus pares para brincar também acontece, muitas vezes, de acordo com as crianças e suas preferências. Nas turmas com crianças menores, por exemplo na turma do maternal, percebemos que o gênero ainda não é considerado um fator relevante para essa escolha, reforçando a ideia de que as crianças brincam preocupadas

em se divertir, independentemente se quem lhe acompanha é um menino ou menina (Finco, 2003). Para as crianças bem pequenas⁸ o brincar é o mais importante e frequentemente esse é o divisor de grupos. Mesmo nessas turmas pequenas, todavia, percebemos alguns casos de crianças de dois a três anos que já estão condicionadas à performatividade de gênero, e suas brincadeiras são influenciadas pelo que é considerado “apropriado para meninos e meninas”.

A esse respeito, a professora “Anita Garibaldi” tematiza o caso de uma criança que desde muito cedo demonstrava essa preocupação em performar seu gênero dentro de uma masculinidade esperada.

[...] Ele dizia: “Não brinco com boneca porque boneca é de menina, vou brincar de carrinho; não quero lápis rosa porque rosa é de menina, quero azul, quero verde”; ele escolhe todas as outras cores, mas eu vejo que isso é uma construção da família, né, não do meio da escola. Ele já trouxe (de casa) com ele. Às vezes ele se pegava brincando, por exemplo, normal, sabe?! E aí dava um clique na cabeça dele, por exemplo, brincando de fazer comida, ele tinha os estalos, que aquilo não era de menino brincar, que ele tinha que estar brincando com coisa de menino. E aí ele parava e ia brincar de outra coisa (Anita Garibaldi).

Conforme ressalta-se na narrativa da professora “Anita Garibaldi”, a forma de organização da sala ou até mesmo as brincadeiras e brinquedos que as crianças têm disponíveis no ambiente educacional, não fazem diferença na construção da personalidade infantil e, sobretudo, na construção da equidade de gêneros. Afinal, para essa professora, “[...] é uma construção familiar. Eu vejo assim, que muita criança já vem com isso de casa [...]. Eu vejo que não escola não (não tem influência), nem a brincadeira, e sim é o ambiente que ele passa mais tempo que dá essa questão de valores, né?!”

Mesmo tendo percebido que seu aluno, citado anteriormente, possuía preocupação excessiva na performatividade do seu gênero considerada apropriada para o gênero masculino e rejeitava as brincadeiras tidas como “de menina”, “Anita Garibaldi”, não vê a brincadeiras e o brinquedo como uma forma de construção desses papéis sociais de homens e mulheres.

Analisando os discursos das professoras, percebemos que a influência das brincadeiras é, de certa forma, negligenciada, e repassada exclusivamente para as famílias, ignorando o fato de que:

Dessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir (Oliveira, 2002, p. 126).

⁸ Crianças bem pequenas significa crianças na faixa etária de um ano e sete meses até três anos e onze meses (Brasil, 2017).

Não podemos ignorar o fato de que as famílias possuem um papel relevante na formação do conceito de mundo e na forma como ele funciona, quais são os papéis, quais os lugares em que essa criança é aceita ou não, pois é no contexto familiar que as crianças são, primeiramente, socializadas. A escola ampliará os horizontes e possui a função de educar as crianças para a convivência em sociedade, sem preconceitos e violências. O espaço da educação infantil pode e deve questionar os papéis tradicionais de gênero que hierarquizam as relações entre meninas e meninos e naturalizam a inferioridade do gênero feminino.

Dessa forma, a instituição de educação infantil poderá contribuir na construção da equidade entre os gêneros, visando à edificação de uma sociedade mais justa e que valorize as mulheres e os homens e as pessoas brancas e negras, independentemente da religião, da orientação sexual, da identidade de gênero (cis ou trans). A partir disso, é possível a descentralização do homem branco, hétero, ocidental e cristão, trazendo para esse “centro” quem antes ficava às margens, vivendo com o pouco que lhe sobrava.

Ademais, precisamos entender o espaço da educação infantil como um local apropriado para o questionamento de estigmas, tabus, preconceitos, violências, especialmente por meio das brincadeiras e dos brinquedos. A educação possui a função de contribuir na formação de cidadãos e cidadãos/ãs justos/as e equitativos/as. Nessa perspectiva, não é possível pensar em justiça social e em equidade entre os gêneros se as instituições não questionam a cultura do patriarcado, do machismo e da supremacia masculina nas relações de gênero e familiares.

Evidencia-se, portanto, que a equidade de gênero é a justiça social entre homens e mulheres, e essa deve ser trabalhada na primeira etapa da educação básica, que deve:

Adotar a equidade de gênero como conceito ético associado aos princípios de justiça social e direitos humanos significa re-olhar o cotidiano de milhares de mulheres, indignar-se com o sofrimento e provocar transformações, sem confundir o direito à assistência digna e respeitável por serem, antes de tudo, cidadãs, com o imperativo de tê-las híidas e produtivas, por serem geradoras e mantenedoras da força de trabalho presente e futura, de quem a sociedade depende para a geração da riqueza social (Fonseca, 2005, p. 450).

Para isso, não devemos nos “acostumar” com a reprodução de uma sociedade que direciona a mulher ao espaço privado, ao cuidado exclusivo da família. É necessário questionar esse modelo de sociedade, que determina que meninas e mulheres devem seguir o caminho da maternidade e da constituição de uma família como sendo o seu principal objetivo de vida. Questionar esses papéis tradicionais de gênero é o primeiro passo para a construção da sociedade equitativa que queremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos as inseguranças das professoras no que se refere às questões de gênero, reproduzidas em suas falas e, até mesmo, em seus “silêncios” e “desconversas”. Essas inseguranças surgem em razão do avanço dos discursos de grupos antigênero e do pânico moral instalado nas famílias e nas instituições educacionais, principalmente nos últimos anos. Além disso, evidencia-se também uma carência de

estudos e formações sobre o que significa gênero e quais são as contribuições das brincadeiras que envolvem a equidade de gênero no campo da educação infantil.

Quando, porém, se trata da educação infantil, questões como gênero são deixadas de lado, desde a formação inicial dessas professoras até as formações continuadas, pois para muitas/os esse é um tema ainda sensível e que foi sensibilizado ainda mais nos últimos anos, sendo distorcido para questões “sexuais” com a reprodução de *Fake News* que alegavam que as escolas estavam ensinando sexo para crianças.

Sendo nítido nos gestos e palavras das professoras que gênero, além de ser um tema que não está em pauta no planejamento das professoras da educação infantil, elas ainda encontram dificuldades em desvencilhar esse tema da sexualidade. Em todas as entrevistas em momento algum gênero foi relacionado às violências de gênero que são crescentes em todo nosso país, e que, apesar de ser muito difundida pelas mídias, as violências de gênero não são associadas à construção de masculinidade e feminilidade.

Diante disso, a escola é um ambiente de transformação social que possui a capacidade de contribuir na formação de cidadãos/ãs mais justos/as e equitativos/as. O fato é que os aprendizados construídos na escola, bem como na família e na sociedade, influenciarão a formação de sujeitos que fazem parte da nossa sociedade. Desse modo, a escola é um espaço essencial para a discussão sobre a formação humana sobre papéis historicamente associados a homens, mulheres e pessoas trans⁹.

Quando, no entanto, as professoras demonstram uma abdicação da função social da escola em problematizar as concepções e preconceitos existentes, a formação do indivíduo, quanto ao gênero, fica por conta apenas do âmbito familiar e do ciclo social no qual essa criança está inserida. Da mesma forma, também não podemos deixar de ressaltar que a hesitação em abordar o tema gênero não se dá por mero capricho por parte das professoras participantes da pesquisa, mas, sim, por não se considerarem capacitadas para discutir o tema, muito menos abordá-lo com as crianças da educação infantil.

Por outro lado, isso não significa que o gênero não é abordado e forjado nas salas de educação infantil do município de Lages-SC. Ao contrário, o tema é trabalhado em todos os momentos, nas brincadeiras, no pátio, no parque, nos afetos e na conversa com os pequenos. Neste contexto, é importante nos questionarmos em qual perspectiva as relações de gênero são abordadas quando são negadas e silenciadas. É na perspectiva da tradicional, ou seja, da consolidação das desigualdades entre os gêneros? É na perspectiva da neutralidade? Essa perspectiva baseia-se em um “discurso falseado” porque não tratamos sujeitos diferentes de forma neutra, também não é possível justificar a neutralidade no campo da educação que se ocupa com a formação de sujeitos políticos, críticos e autônomos. Ou na perspectiva da equidade? Acreditamos na perspectiva da equidade de gênero como uma possibilidade da construção de uma educação justa e equitativa para todos os gêneros.

⁹ Mais informações sobre transexualidade e educação em: BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Bento Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a transfobia rememorada. *Cadernos Pagu*, v. 59, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202000590011>

A partir disso, identificamos que as professoras, em sua maioria, não percebem a importância das brincadeiras na formação do gênero, pois, de acordo com as narrativas, as brincadeiras são apenas um momento de descontração das crianças, algo “despretensioso”, que se faz necessário para a sua socialização. Segundo, no entanto, a percepção das participantes da pesquisa, não há intencionalidade pedagógica na construção da singularidade de cada indivíduo.

Sob o mesmo viés, os brinquedos são ofertados de forma “despretensiosa” pelas professoras, distribuídos entre as crianças de modo que reforça os estereótipos tradicionais de gênero (coisas de meninos e de meninas), ou seja, perspectiva tradicional da consolidação das desigualdades de gênero.

Entendemos, todavia, que essa “despretensão” quanto às brincadeiras pode tornar-se “perigosa” quando os papéis de gênero são reproduzidos pelas crianças de forma a fortalecer as hierarquias de gênero, o que deixa a mulher em posição inferior, brincando apenas em um espaço, com brinquedos que remetam à vida doméstica, enquanto os meninos exploram com maior facilidade o ambiente, pois são incentivados a serem mais curiosos, enquanto as meninas são elogiadas pelos seus comportamentos “passivos”.

Nesse aspecto, as interferências das professoras nos modos de brincar e nas brincadeiras das crianças acontecem apenas em momentos de conflitos entre as crianças, deixando-as, em sua maioria, livres para brincar, sem a problematização sobre a equidade de gênero e sobre a divisão e a distribuição dos brinquedos.

Da mesma maneira, constatamos, por meio das narrativas, que quando há comportamentos que “fogem” do que é considerado “certo” pelas professoras diante da performatividade de gênero e demonstração de afeto, elas interferem, chamando a atenção das crianças. Assim, nesses casos, elas tentam “moldar” os comportamentos das crianças para que caibam nos padrões tradicionais de feminilidades e, sobretudo, masculinidades, os quais são hegemônicos e inflexíveis, mostrando a preocupação com a manutenção dos papéis de gênero historicamente associados aos meninos e às meninas.

Nesse contexto, a preocupação com a manutenção dos papéis tradicionais de gênero mostra que a perspectiva predominante foi a da consolidação das desigualdades entre homens e mulheres. Sendo assim, constatamos a necessidade de capacitação sobre a temática, pois as professoras reproduzem os conhecimentos do “senso comum” de gênero e performatividade que foram ensinados durante toda a sua vida, saberes esses aprendidos no seio familiar, na igreja e de acordo com as suas vivências.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane. Delineando masculinidades desde a infância. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 175-182, 2 jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218675/000783657.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Bento Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a trans-fobia rememorada. *Cadernos Pagu*, v. 59, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202000590011>

- BORGES, Thayse Melo; GRAUPE, Mareli Eliane. Brincadeiras na educação infantil: uma reflexão acerca da equidade de gênero. *A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições* 5, [S. l.]: Ate-na Editora, p. 242-248, 26 abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.57522260418>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-167.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CORREA, Luciane Cristina. *Gênero e educação infantil: prática pedagógica de professores que atuam na pré-escola*. 2019, 119 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, Lages, SC, 2019.
- FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 2, p. 223-231, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n2.223231/13923>. Acesso em: 10 out. 2022.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org.). *Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Ulbra, 2010. 160 p.
- FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48688/30332>
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-posições*, n. 42, dez. 2003.
- FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 169-184, nov. 2013.
- FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. *Studi Sulla Formazione*, [S. l.], p. 1-2.015, 4 dez. 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-17329
- FLICK, Uwe. Codificação e categorização. In: FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2009a.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Equidade de gênero e a saúde da mulher. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 39, n. 4, p. 450-459, 2005. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0705.pdf>
- GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões Minella; ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNCK, Susana Bornéo (org.). *Políticas e fronteiras*. Tubarão: Editora Copiart, 2014. p. 389-410.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. [Entrevista cedida à Anete Abramowicz]. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: Ufscar, 2015. Entrevista transcrita e ar-mazenada em Compact Disc anexo ao livro.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-48.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Pe-trópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizon-te: Autêntica Editora, 2013.

MAYRING, Phillip. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (Introdução à pesquisa social qualitativa). 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, n. 57, jan. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 725-747, 2018. DOI: 10.1590/s0102-69922017.3203008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/7719>. Acesso em: 16 abr. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

QUARESMA DA SILVA, Denise Regina; BERTUOL, Bruna. Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil. *Revista Iberoamericana de Educación (on-line)*, v. 68, p. 137-150, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/208>

RIOS, Ferreira Dias. DIAS, Alfrancio Ferreira. BRAZÃO, José Paulo Gomes. As brincadeiras denunciavam que eu era uma criança viada: o gênero “fabricado” na infância. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 54, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18651>

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revisão Tomaz Tadeu da Silva, de acordo com o original em inglês. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 22, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufg.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>

Autora correspondente:

Mareli Eliane Graupe

Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac

Av. Mal. Castelo Branco, 170 – Universitário, Lages – SC, Brasil. CEP 88509-900

prof.mareli@uniplaclages.edu.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.