

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAYSE MELO BORGES

**BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA  
CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO**

Lages  
2023

THAYSE MELO BORGES

**BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA  
CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para o Exame de Qualificação de Dissertação. Linha de Pesquisa: **Processos Socioculturais em Educação.**

**Orientador(a):** Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

Lages

2023

Ficha Catalográfica

B732b

Borges, Thayse Melo

Brincadeiras na educação infantil: um espaço para construção da equidade de gênero / Thayse Melo Borges ; orientadora Prof. Dr. Mareli Eliane Graupe. – 2023. 103 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023.

1. Educação infantil. 2. Brincadeiras educativas. 3. Gênero. I. Graupe, Mareli Eliane (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Thayse Melo Borges

**BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA  
CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO**

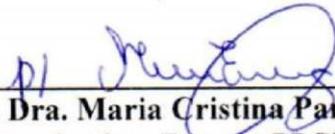
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 03 maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA:



**Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe**  
Orientadora e Presidente da Banca-PPGE/UNIPLAC



**Prof. Dra. Maria Cristina Pansera de Araujo**  
Examinadora Externa-PPGEC/UNIJUI  
Participação Não Presencial-Res. n° 432/2020



**Prof. Dra. Lucia Ceccato de Lima**  
Examinadora Interna-PPGE/UNIPLAC

Dedico todo o meu trabalho, em especial,  
à minha mãe, quem me fez acreditar que esse sonho era possível e me  
mostrou como ser forte e resiliente diante das adversidades, não deixando eu  
me abalar, mas me fazendo ser mais forte do que jamais imaginei ser. Todo  
meu amor, admiração e respeito à senhora, minha mãe maravilhosa.

## AGRADECIMENTOS

Sempre ouvi que a vida acadêmica é solitária. Porém, não concordo totalmente. Ao me jogar de cabeça e, de certa forma, às cegas, na vida acadêmica, mobilizei todo o meu núcleo familiar e círculo de amigos mais próximos a vivenciarem meus anseios e euforias nessa caminhada. Dessa forma, há muitas pessoas a quem devo gratidão.

Pela minha mãe, mulher guerreira e forte, que me ensinou com amor e firmeza a ser independente e corajosa para enfrentar os desafios dessa vida como uma mulher batalhadora, que corre atrás dos seus objetivos, sem pensar nos obstáculos, enfrentando um de cada vez, dia após dia. Obrigada por tudo minha mãezinha, mesmo sem entender o conceito de feminismo, foi a senhora que me ensinou a ser uma mulher feminista e empoderada.

Gratidão a Deus, por me doar um anjo tão perfeito que é minha filha Isis, a qual tornou-se a minha razão de viver e de buscar sempre ser uma mulher melhor, para que possa se espelhar em minhas virtudes e sentir orgulho da mãe que escolheu aqui na terra, assim como sinto orgulho da minha mãe. Estou em busca de ser cada dia melhor, por você, minha filha.

Ao meu pai, pessoa simples, que mal sabe ler, mas que sempre me apoiou e me incentivou nos estudos, e me ensinou que desistir nunca foi uma opção. Obrigada por tantos ensinamentos.

Gratidão ao meu marido, pelo apoio que sempre me deu, com seu jeito calmo e paciente, sendo meu porto seguro e meu local de aconchego, obrigada pela parceria de sempre, aprendo diariamente com você.

À professora doutora Mareli, que sempre me passou tranquilidade em suas cobranças, me indicou o caminho e me ajudou a atravessá-lo quando já não tinha forças pra seguir, e estendo essa gratidão a todos os professores do PPGE, que de alguma forma me ajudaram a terminar essa difícil jornada.

Gratidão a todas as mulheres que passaram pela minha vida, que em sua passagem pela minha existência, deixaram um pouco da sua essência e ajudaram a construir uma Thayse cada vez mais forte e consciente da sua capacidade

## DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 28 de abril de abril.

*Thayse Melo Borges*

THAYSE MELO BORGES

Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo seu potencial. (ADICHIE, 2017, p. 26)

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema a educação infantil e a construção da equidade de gênero por meio das brincadeiras. Vincula-se à Linha de Pesquisa Processos Socioculturais em Educação e ao Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Assim, faz-se importante para a compreensão das hierarquias de gênero, que são construídas e reproduzidas desde a mais tenra idade, bem como a limitação social imposta para a descoberta de brinquedos e brincadeiras, sem rotulação, promovendo a equidade de gênero. Para tanto, pontua-se como objetivo geral: Analisar as percepções das professoras sobre o impacto das brincadeiras nas construções de gênero entre as crianças na educação infantil. Já como objetivos específicos, tem-se: conhecer quais são as percepções das professoras sobre o impacto das brincadeiras na construção de gênero; identificar como as professoras organizam os momentos de brincadeiras e interações entre crianças de dois a cinco anos; e investigar se os momentos de brincadeiras estão proporcionando a equidade de gênero ou reforçando uma cultura sexista. Os principais referenciais teóricos são: Louro (2014), Felipe (2013), Auad (2019) e Finco (2010). É uma pesquisa com abordagem qualitativa, focada na realização de entrevistas narrativas no período de maio a agosto de 2022 com professoras que atuam na educação infantil do município de Lages da rede pública, buscando responder a problemática: quais as percepções das professoras da educação infantil sobre o impacto das brincadeiras na constituição de gênero entre meninas e meninos em um Centro de Educação Infantil (CEIM) de Lages/SC? Os dados foram analisados de acordo com o método de análise qualitativa do conteúdo de Mayring (2002). Os dados foram agrupados em quatro categorias: gênero e formação; brincadeiras e gênero; brinquedos, gênero e família; e brincadeiras e construção da equidade de gênero. Na categoria de gênero abordamos a formação das professoras e de que forma o gênero é abordado nas brincadeiras e brinquedos. Na categoria brincadeiras discutimos a percepção das professoras sobre a importância das brincadeiras e dos brinquedos na formação das crianças visando uma equidade de gênero, bem como demonstram afeto durante essas brincadeiras. O brincar como categoria foi abordado com ênfase na construção do espaço equitativo do brincar na educação infantil. Os resultados desta pesquisa apontam que há a necessidade de uma formação sólida sobre gênero e equidade na educação infantil, pois esse tema ainda é um tabu, bem como faz-se necessário um aprofundamento sobre a importância do brincar na construção da equidade de gênero. Em síntese, a preocupação com a manutenção dos papéis tradicionais de gênero aponta que a perspectiva predominante, nesta pesquisa, foi a da consolidação das desigualdades entre homens e mulheres. Também, constatamos a necessidade de capacitação sobre a temática, pois as professoras reproduzem os conhecimentos do “senso comum” de gênero e performatividade ensinados durante toda sua vida, saberes esses aprendidos no meio familiar, na igreja e de acordo com suas vivências.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Narrativas de professoras; Gênero; Brincadeiras.

## ABSTRACT

This dissertation has as its theme early childhood education and the construction of gender equity through play. Thus, it is important to understand the gender hierarchies that are constructed and reproduced from an early age, as well as the social limitation imposed on discovering toys and games, without labeling, promoting gender equity. Therefore, the general objective is: To analyze what are the teachers' perceptions about the impact of games on gender constructions among children in kindergarten. As specific objectives, there are: a) to know the main theoretical references about play, childhood and gender; b) identify how the teachers organize moments of play and interactions between children from two to five years old; and c) investigate whether the moments of play are providing gender equity or reinforcing a sexist culture. The main theoretical references are: Louro (2014), Felipe (2013), Auad (2019) and Finco (2010). It is a research with a qualitative approach and six narrative interviews were carried out from May to August 2022 with teachers who work in early childhood education in the municipality of Lages in the public network. Data were analyzed according to Mayring's qualitative content analysis method (2002). Data were grouped into three categories: gender, play, and equity. In the category of gender, we approach the training of teachers and how gender is addressed in games and toys. In the games category, we discussed the teachers' perception of the importance of games and toys in the formation of children, aiming at gender equality, as well as the demonstrations of affection during these games. Playing as a category was approached with emphasis on the construction of an equitable space for playing in early childhood education. The results of this research indicate that there is a need for solid training on gender and equity in early childhood education, as this topic is still a taboo in early childhood education, as well as a deepening of the importance of playing for the construction of equity. of gender. In summary, the concern with maintaining traditional gender roles points out that the predominant perspective, in this research, was the consolidation of inequalities between men and women. We also found the need for training on the subject, as the teachers reproduce the "common sense" knowledge of gender and performativity that they have been taught throughout their lives, knowledge learned within the family, in the church and according to their experiences.

**Keywords:** Early childhood education; Teachers' narratives; Gender equity; Jokes.

## **LSTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEIs	Instituições de Educação Infantil
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersex, Agêneros, Assexuados e mais.
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA</b>	<b>21</b>
2.1 A INFÂNCIA NO PASSAR DOS SÉCULOS	21
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO	23
2.3 UMA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NA EQUIDADE	25
<b>3 MOVIMENTO FEMINISTA, GÊNERO E INFÂNCIA</b>	<b>31</b>
3.1 MOVIMENTO FEMINISTA	31
3.2 GÊNERO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
3.3 INFÂNCIA E GÊNERO	36
3.4 POR UM AMBIENTE NÃO SEXISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
<b>4 BRINCADEIRA, EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO</b>	<b>46</b>
<b>4.1 A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>46</b>
4.2 AS BRINCADEIRAS: UMA BRINCADEIRA SÉRIA	49
4.3 Brincando e construindo uma equidade de gênero	51
4.4 “TRANSGRESSÕES” NAS REGRAS DO BRINCAR	54
<b>5 BRINCADEIRAS E EQUIDADE DE GÊNERO EM UM CEIM DE LAGES</b>	<b>59</b>
5.1 PASSOS METODOLÓGICOS	59
5.2 LOCAL DA PESQUISA	60
5.3 COLETA DE DADOS	62
5.4 ANÁLISE DOS DADOS	64
5.5 PERFIL DAS PARTICIPANTES	64
5.6 NARRATIVAS SOBRE GÊNERO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE LAGES	68
5.6.1 Gênero e formação	68
5.6.2 Brincadeiras e gênero	72
5.6.3 Brinquedos, gênero e família no espaço da educação infantil	82
5.6.4 Brincadeiras possibilitam a construção da equidade de gênero?	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS</b>	

**INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista**



## 1 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 função dos discursos antigênero e do “pânico moral”<sup>1</sup>. Dessa forma, o tema desta dissertação trata da percepção das professoras sobre as brincadeiras e as relações de gênero na educação infantil. Essa temática surgiu a partir das observações que a pesquisadora fez e faz 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 a criança desde pequena a uma sociedade de iniquidade quanto ao gênero.

Para relatar brevemente a história da pesquisadora, nos primeiros parágrafos dessa introdução, os quais serão sobre a sua trajetória, utilizaremos a primeira pessoa do discurso. Justificada a mudança de pessoa na escrita dessa dissertação, início falando da minha infância, pois acredito que nossa segurança, insegurança, traumas, medos e a forma de lidar com eles, são construídos nessa etapa tão marcante e, muitas vezes, negligenciada das nossas vidas.

Sou filha de agricultores, sendo que meu pai cultivava o vime e minha mãe cuidava da casa, ao mesmo tempo em que ajudava na lavoura de vime e com os animais do nosso sítio. Desde pequena, percebia que a divisão do trabalho dentro da minha casa era desproporcional. Enquanto meu pai chegava da “lida” e ia para a frente da televisão descansar, minha mãe se desdobrava em duas para limpar a casa, lavar as roupas no tanque e, ao mesmo tempo, fazer a janta e sovar pão para que meu pai tivesse o que comer no outro dia bem cedo. Raramente a via sentada, assim como meu pai, ao final do dia. Essa, certamente, é a história de muitas mulheres da nossa região, afinal, isso é o que se condicionou como o “normal” para uma mulher agricultora.

Vivi minha vida como filha única até os oito anos, quando meu irmão nasceu, e foi nesse momento que percebi o machismo enraizado na nossa família. A liberdade que meu irmão tinha era diferente da minha, pois ele podia andar sozinho pelos campos, mesmo sendo mais

---

<sup>1</sup> 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: 10.1590/s0102-69922017.3203008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/7719>. Acesso em: 16 abr. 2023.

novo, já eu, quando o fazia, apanhava de cinto, para aprender a não correr mais esse risco. As brincadeiras arriscadas que meu irmão fazia eram apreciadas com riso pelos meus pais. Porém, caso eu participasse das mesmas brincadeiras, seria duramente corrigida, pois isso “não era coisa de menina”.

Conforme fomos crescendo, essa diferença de aceitação de comportamentos foi ficando mais evidente quando meu irmão começou a namorar. Enquanto minhas demonstrações de afeto com os “namoricos” eram repudiadas, criando em mim um bloqueio emocional até hoje, no meu irmão essas mesmas ações eram incentivadas e aplaudidas. Isso gerava em mim certo desconforto e indignação.

Por crescer no sítio e não ter acesso à internet e nem muito conhecimento na época, não sabia expressar essa minha indignação da forma como queria. Foi quando terminei o ensino médio no ano de 2009, após muito discutir com meus pais, vim para Lages morar com a minha avó para estudar. Foi através do Orkut que conheci a “Marcha das Vadias”<sup>2</sup> e ali me encontrei como feminista, passando a participar de fóruns na internet, lendo sobre o feminismo e entendendo que existe a possibilidade de lutar contra essa naturalização das diferenças sociais, comportamentais e culturais de gênero.

Posteriormente, comecei a faculdade de Pedagogia no ano de 2010. Em seguida, iniciei meu trabalho na educação infantil do município de Bocaina do Sul, como estagiária em uma turma de maternal com crianças de três a quatro anos. Já tendo uma visão mais apurada sobre o feminismo, pude perceber o quanto a educação infantil ainda reproduz estereótipos, mesmo com as crianças bem pequenas, repreendendo comportamentos considerados fora do padrão e incentivando outros, para que a criança seja “encaixada” no modelo de heteronormatividade. Isso ocorre, por exemplo, nas divisões dos espaços, uma vez que a quadra é considerada um espaço masculino, enquanto o cantinho da casinha é um local exclusivamente feminino.

Os momentos em que eu mais me sentia desconfortável sobre esse assunto, eram durante as reuniões de professoras, pois ficava evidente o quanto elas se preocupavam com a manutenção da heteronormatividade, da vigilância da sexualidade e dos papéis tradicionais de gênero das crianças. Era que as professoras trocavam dicas sobre como dividir a sala em dois grupos e o quanto “as crianças gostavam” dessa divisão, pois assim os meninos não

---

<sup>2</sup> GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014. Disponível online em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>

atrapalharam a organização e a concentração das meninas. Além disso, nesses momentos, as professoras também comentavam sobre os comportamentos das crianças, estereotipando pré-julgando as suas sexualidades de acordo com a demonstração de sentimentos e preferências de brinquedos de cada um.

Mesmo deixando o interior e voltando a trabalhar em Lages, percebi que a regulação dos corpos infantis estava presente nos discursos das/os profissionais da educação. Frequentemente, ouvia as professoras repreendendo as meninas por não se “comportarem como meninas”, limitando as experiências na educação infantil em prol de uma feminilidade que fosse representada pela passividade e pela delicadeza. Afinal, a partir dessas visões, as meninas deveriam se portar como verdadeiras princesas, educadas, dóceis, afáveis, gentis e inertes.

Por outro lado, para os meninos era negado o direito à demonstração de afeto, por meio de quaisquer comportamentos que se assemelhavam ao esperado por parte das meninas, algo que se tornaria sinônimo de preocupação por parte de toda a equipe escolar. Aos meninos é reservado um espaço de independência emocional, obrigando-os a serem fortes em nome de uma masculinidade que não permite chorar nem demonstrar os seus sentimentos, pois isso transgredir o padrão de “homem macho” esperado pela sociedade.

O fato é que esses comportamentos são moldados durante toda a infância dessas crianças. De acordo com as observações da pesquisadora – a partir daqui voltaremos a utilizar a terceira pessoa do plural –, a criança pequena não se importa com essas normas e padrões. Porém, conforme é inserida em um ambiente formador de gênero estereotipado, ela passa a reproduzir esses padrões. Num primeiro momento as crianças na presença daqueles que a moldam, depois passam a “moldar” os seus colegas, copiando as atitudes dos adultos e, por consequência, se encaixando nesse molde e tomando-o como se fosse o “correto”.

Diante disso, evidencia-se que é nas brincadeiras onde encontramos terreno fértil para o entendimento dessas relações, pois 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 através delas que as crianças vão se constituindo enquanto cidadãos e construindo a sua personalidade e identidade, relacionando e formulando hierarquizações de gênero. Dessa forma, as brincadeiras são um espaço propício para a transgressão das normas de gênero, sendo que a criança tem a sua experiência guiada apenas pelo prazer de brincar (FINCO, 2005).

Entretanto, vivenciamos na educação um cenário de regulação de corpos e sentimentos infantis, tornando necessário trazer para a Educação Infantil os questionamentos sobre gênero e suas relações de poder existentes. Desse modo, em determinados momentos as crianças

brincam de forma igualitária, sem discriminação de qualquer tipo, porém, em outros momentos, reproduzem os comportamentos de uma sociedade sexista, incentivadas pelos adultos ao seu redor, que rotulam e discriminam, impondo uma divisão social entre as crianças, sobretudo nos momentos de ludicidade e brincadeiras.

Em virtude do exposto, tratamos, nesta dissertação, da equidade de gênero para além da igualdade, pois para a igualdade subentende-se que basta apenas “igualar” direitos e oportunidades para todos os gêneros, sem levar em conta as singularidades e necessidades de cada um. Afinal, as crianças possuem impedimentos diferentes no que se refere às suas posições e espaços reservados na sociedade, de acordo com o gênero.

Ambos, meninos e meninas, sofrem pressões devido às expectativas depositadas neles. Contudo, os prejuízos ocasionados são muito particulares aos diferentes sexos. Sendo assim, abordaremos as práticas que oportunizem ações equitativas, de modo a desenvolver as capacidades 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.

Entretanto essa intervenção sobre comportamentos esperados com base em padrões estereotipados não deve fazer parte da ação do brincar, pois, de acordo com o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e brincadeiras, na creche, o ato de brincar “[...] é 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). Isso nos leva ao entendimento de que a brincadeira deve ser um espaço aberto às experimentações das diversas formas de viver e ser do mundo adulto.

Percebe-se, então, a relevância da cultura na qual a criança está inserida na reprodução e compreensão do que é certo, bem como do contexto escolar como propiciador de trocas de experiências por meio das brincadeiras, para que as relações de gênero sejam estabelecidas. Portanto, acreditamos que temos muito a aprender com as crianças, que não se reservam a um padrão social, mas se utilizam 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.

Em aproximação a isso, muitas vezes, há um silenciamento quanto à sexualidade infantil, bem como sobre as relações de gênero e poder, pois uma é ligada a outra, de forma que há um grande tabu na discussão desse assunto com os pequenos. Esse silenciamento negligencia o direito das crianças ter 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 pois 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.

Em virtude da necessidade de debater a respeito das relações de gênero, utilizaremos os conceitos de algumas teóricas como Louro (1997), Scott (1990), Finco (2010) e Auad (2019). Já para tratarmos sobre as relações de gêneros direcionadas especificamente à educação infantil, serão tematizados documentos como a BNCC (2018), a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) bem como autores clássicos do estudo da infância como Sarmiento (2009) e Ariès (1981).

Isso tudo ocorrerá para responder à problemática de pesquisa, isto é, **quais 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/SC?** Para se chegar a isso, elencamos como objetivo geral: **analisar as percepções das professoras sobre o impacto das brincadeiras nas construções de gênero entre meninos e meninas na educação infantil.** Por sua vez, os objetivos específicos são: **a) conhecer quais são as percepções das professoras sobre o impacto das brincadeiras na construção de gênero; b) identificar como as professoras organizam os momentos de brincadeiras e interações entre crianças de dois a cinco anos; e c) investigar se os momentos de brincadeiras estão sendo proporcionando a equidade de gênero ou reforçando uma cultura sexista.**

Para isso, nessa pesquisa qualitativa, no primeiro momento realizamos uma pesquisa dos referenciais teóricos para a compreensão dos principais conceitos abordados. Sequencialmente, para a coleta de dados, utilizamos a técnica das entrevistas narrativas, sendo que foram selecionadas seis professoras para contar as suas experiências na educação infantil, relatando suas expectativas e preocupações, se houver, 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 acordo com Mayring (2007).

Frente ao exposto, o primeiro capítulo dessa dissertação é composto pela introdução. O segundo trata do conceito de infância, um breve histórico de como o conceito foi visto com o passar dos anos. Além disso, procuraremos compreender qual a importância social da infância, até chegarmos aos dias atuais, discutindo como ela tomou um lugar de relevância

social e acadêmica, o que será conduzido por autores como Abramowicz (2011), Sarmento (2009) e Ariès (1981).

O terceiro capítulo tendo como aporte teórico aborda a temática de gênero, e uma breve história do movimento feminista, assim como as quatro ondas do feminismo, e as discussões sobre gênero no espaço escolar, sobretudo, na educação infantil, ancoradas em Louro (2013,2014), Meyer (2013), Brasil (1984) e Felipe (2013

No quarto capítulo, abordaremos sobre as brincadeiras e as questões de gênero no contexto da educação infantil, conceituando as brincadeiras e o ato de brincar. As brincadeiras são descritas em documentos importantes para a educação infantil, e também a sua função como enquanto uma ferramenta para a construção da equidade de gênero.

O quinto capítulo contempla a pesquisa de campo com a descrição dos instrumentos de coleta e análise dos dados. No sexto capítulo são apresentados os dados das pesquisas, com o intuito de conhecer as percepções das professoras sobre gênero, brincadeiras e equidade.

Nas considerações finais, refletimos acerca a fragilidade da formação de professoras da educação infantil quanto ao gênero e suas implicações sociais, pois como percebemos através dos relatos das professoras, essa temática não se faz presente na formação inicial e nem nas formações continuadas, e dessa forma se perpetua a crença de que a construção das identidades de gênero não ocorre diretamente nos espaços escolares, e sim no meio social e extra-escolar. Percebemos também, que as brincadeiras e os brinquedos na educação infantil são vistos pelas professoras apenas como um momento de prazer que faz parte da vida da criança.

## 2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Neste capítulo, abordaremos o conceito de infância no decorrer dos últimos séculos. Utilizaremos, para isso de Ariès (1981), para compreender como e quando ocorreu essa construção histórica sobre o conceito de infância.

Ainda neste capítulo, apresentaremos a infância como algo mutável e em constante construção, não apenas um conceito dado e acabado por si, mas de significado plural. Assim, a infância não é inerente ao sujeito, mas sim moldada de acordo com aspectos sociais, dentro de seus contextos. Para isso, seremos conduzidos por autores como Sarmiento (2009) e Abramowicz (2011).

### 2.1 A INFÂNCIA NO PASSAR DOS SÉCULOS

Quando falamos de infância, a primeira imagem que vem à mente no imaginário social da atualidade, é de um ser pequeno, frágil, puro e inocente, que ainda está em desenvolvimento de suas habilidades. Porém, nem sempre foi assim, visto que o conceito de infância é relativamente recente.

Na idade média, até os sete anos de idade a criança era vista com um comportamento de “infantilidade”. Após essa idade, a criança era inserida no mundo adulto, a criança era considerada um mini adulto, capaz de realizar todas as tarefas como trabalhar, por exemplo. “Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar” (ARIÈS, 1981, p. 87)

Já no século XVI, a abertura de escolas para meninos, brancos e bem favorecidos foi o primeiro passo para a educação das crianças, mesmo que essa preocupação fosse apenas em relação às questões morais, sendo o espaço escolar um local para manter esses meninos afastados da vida adulta e de seus riscos e imoralidades.

Essa visão de escola que busca a educação comportamental se estende até o século XVIII, durante a revolução industrial, quando se mantinha as crianças dentro da escola para moldar os comportamentos, utilizando-se, para isso, de castigos físicos e da negação das diversidades existentes. Afinal, apenas as crianças com condições financeiras frequentavam as escolas, enquanto as crianças pobres iam para as fábricas com seus pais.

Foi somente a partir do século XIX que a infância foi entendida como uma etapa importante do desenvolvimento humano. Por meio de pesquisas e da observação das crianças surgiram várias hipóteses sobre essa etapa da vida. De acordo com Nascimento,

O interesse pela sociologia da infância foi ampliado na década de 1990, com a publicação de artigos e livros, a criação ou reformulação de periódicos, a proposição e desenvolvimento de projetos de pesquisa e a formação de uma rede internacional de sociólogos da infância, notadamente no hemisfério norte (NASCIMENTO, 2011, p. 42).

Desde então, o conceito de infância foi sendo construído de acordo com as observações e estudos sobre as crianças. Dessa forma, esse conceito não é único e determinante, ele é mutável, tendo como base o tempo, a cultura, a sociedade e as experiências vividas pelos sujeitos. O ser criança não está vinculado a uma única maneira de se viver a infância, tendo em vista os vários contextos sociais (SARMENTO, 2009).

Assim, a infância é compreendida como uma experiência vivenciada pelo sujeito, podendo experienciar o mundo de forma ampla e despreziosa dentro da singularidade de cada infância. Portanto, não é uma preparação para uma vida adulta, ela é o momento vivido, no qual cada criança escreve a sua história de diversas formas.

No Brasil, a criança, como sujeito, passou a ser reconhecida perante seus direitos a partir da Constituição de 1988 e da LDB (1996), que trazem a educação infantil como primeira etapa da educação básica, regulamentando a educação de crianças que antes eram apenas cuidadas por espaços não regulamentados.

Apesar desse entendimento de infância, e principalmente da sua importância para o sujeito, isso ainda é privilégio de poucas crianças, pois mesmo em pleno século XXI existem muitas crianças que são privadas do seu direito à infância, pois tem que trabalhar e sustentar seus familiares, sem frequentar escolas e nem mesmo brincar.

Além dessas privações, há também o silenciamento do ser criança. Mesmo na educação infantil, a voz desses seres pequenos é, inúmeras vezes, rejeitada, ignorada e até mesmo silenciada. Como profissionais da educação, buscamos a melhor maneira de trabalhar com nossos pequenos. Frequentemente, esquecemos que são as crianças os atores principais de suas histórias, cabendo a nós sermos apenas os adjuvantes.

A criança ocupa um lugar de “inferioridade” junto a outras minorias, como mulheres, negros e pobres, os quais não são ouvidos pela escola e, se ouvidos, são completamente ignorados. Isso ocorre pois há padrões a serem seguidos, os quais nem sempre vão ao encontro das reais necessidades dessas minorias.

Nesse ponto, é importante destacar que, em nossa sociedade, há uma hierarquia histórica, que vem sendo modificada aos poucos. Porém, desde os tempos dos nossos avós (e desde muito antes) o adulto fala, fala por ele e pela criança, para que ela não precise se expressar, pois sua opinião é insignificante, imatura e inconsequente.

## **2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO**

A educação infantil formulou-se historicamente como um espaço acolhedor que permitisse às mulheres trabalhadoras terem um espaço seguro para deixar seus filhos, enquanto podiam trabalhar sossegadas. Isso ocorria sem leis que a regulamentasse nem que conduzisse como deveria ser a educação das crianças. Nessa fase, pertencente à saúde, a educação infantil era apenas um local onde a criança poderia ser bem alimentada e cuidada.

De acordo com Correa, Graupe e Bragagnolo (2021), no Brasil, a educação infantil teve o seu surgimento defendido para garantir o bem-estar e a segurança das crianças devido à vulnerabilidade a que as infâncias brasileiras estavam submetidas.

Essa visão de educação infantil que servia ao cuidar, a partir de um local seguro onde as crianças pudessem ficar, ou como comumente foi chamada de um “depósito” de crianças, se estende até os dias atuais. Ainda hoje, a comunidade carrega essa visão de uma escola que apenas serve aos interesses econômicos dos pais.

Para exemplificar isso tem-se o motivo pelo qual os pais colocam seus filhos na creche, pois quando perguntados, a maioria dos pais responderão que precisam trabalhar e não tem com quem deixar seus filhos. Dificilmente os pais dirão que levam seus filhos à educação infantil para que se desenvolvam nos aspectos físicos, sociais, cognitivos, entre outros.

Nessa visão de educação infantil, as experiências vividas pelas crianças são aceitas até certo ponto, uma vez que o cuidar sobressai o brincar. Para a comunidade que traz essa visão, é mais interessante que, ao final do dia, a criança esteja com a roupa limpa e sem qualquer arranhão.

Portanto, para superar isso, a educação passa a ser um direito social definido pelo Estado como sendo a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

A educação de crianças de 0 a 5 anos deixa de pertencer exclusivamente ao domínio da esfera familiar para tornar-se da esfera pública, com leis e regulamentações que a amparam e supervisionam. Assim, torna-se possível a essa criança a convivência com diferentes costumes e regras que não são comuns ao seu convívio exclusivamente familiar, bem como a convivência com as diferenças que não se tinha acesso até adentrar o ambiente escolar.

Iniciando-se, então, uma aprendizagem para a vida, nesse novo ambiente a criança aprende a conviver com as diferenças sociais em sua pluralidade de comportamentos, pensamentos, diferenças físicas, mentais, de gênero, inter-raciais, entre tantas outras singularidades. Desse modo, a educação infantil traz não somente o aspecto do cuidar e educar, mas também a possibilidade de ensinar o respeito e a convivência digna e pacífica com as diferenças. Nessa perspectiva, Barbosa (2009, p. 12) chama a atenção para a função da educação infantil para essa nova sociedade, o qual ele chama de sociedade contemporânea:

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (BARBOSA, 2019, p. 12).

Dessa maneira, a educação infantil não é mais um ambiente de assistencialismo, bem como também não é uma preparação para a obrigatoriedade da escola, ela tornou-se um espaço de ampliação dos conhecimentos que a criança traz de casa. É no espaço da educação infantil que a criança vai aprender a socializar-se através de uma educação coletiva, na qual o aprendizado acontece entre professora/criança e, principalmente, criança/criança. Assim, constrói-se a sua identidade e prepara-se para tornar-se um ser social e coletivo, pertencente a uma sociedade, que é, por sua natureza, plural e diversificada.

Frente ao exposto, é no espaço da educação infantil que a criança estabelece relações diferentes do seu convívio familiar, aprende a respeitar regras e entende que o ambiente escolar e a sociedade são diferentes do espaço familiar, pois, nos tempos que temos, vivenciado, as famílias constituem-se com menor número de integrantes, dessa forma, as crianças não convivem com outras crianças.

Ao passo em que a educação da criança deixa de ser de domínio exclusivo da família e passa a ser de domínio público, essa criança passa a conviver com realidades que podem divergir das suas, pois

[...] o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita a criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem a tia; a colega não é irmã; brincar de casinha não é imitar papai e mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem a ideia de mulher, de casal e de povo (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 193).

Do mesmo ponto de vista, é nessa etapa escolar em que é oportunizado à criança o convívio com as pluralidades existentes no meio social onde ela vive, cabendo a condução para a percepção das singularidades e para essas pluralidades, de modo que a criança não receba as diferenças como “anormalidade” ou rejeição.

No entanto, os espaços escolares da educação infantil são, muitas vezes, espaços que direcionam e regulam comportamentos, atitudes e “normalidades esperadas”, as quais não dão caminho para a pluralidade de vivências. Para exemplificar isso, percebemos nitidamente as diferenças sendo mal aceitas quando professores homens passam a integrar a equipe e há um estranhamento por parte da comunidade escolar. Os olhares de estranhamento e até mesmo desconforto, como Zanette (2018) relata em sua dissertação, podem ser percebidos sem qualquer pudor. Evidencia-se, dessa forma, que a educação infantil se tornou um espaço feminino, não permitindo a presença masculina sem desconfiança e descontentamento. Esse estranhamento se dá por parte dos adultos que vivenciam a educação infantil. Em contraponto, as crianças aceitam a situação, sem estranhamento.

Diante disso, vale ressaltar que a criança é o foco principal da educação infantil, sendo que todo o espaço físico, o planejamento e as ações desenvolvidas pelos profissionais, nessa etapa de escolarização, devem ser pensadas na e para as crianças, para que essas tenham seu desenvolvimento integral.

### **2.3 UMA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NA EQUIDADE**

A escola carrega em sua história períodos seletivos, nos quais muitas crianças e adolescentes foram privados de estudar e ter acesso ao conhecimento escolar. Dentro desse

contexto, poucos eram os privilegiados pelos saberes escolares. Todavia, com o passar dos anos e com a evolução do pensamento pedagógico, esses saberes passaram a ser disseminados por maiores grupos e tornaram-se direito de todas crianças e adolescentes.

No que se refere à educação para mulheres, segundo Beltrão e Alves (2004) “[...] os avanços mais significativos da educação feminina aconteceram após a Revolução de 1930, quando as mulheres mais jovens ultrapassaram os níveis de alfabetização dos homens e iniciaram uma marcha ascendente rumo aos graus mais elevados de instrução.” Sendo assim, a escola deixou de ser um local seletivo para receber um público mais amplo e diversificado quanto ao gênero, tornando importantes as discussões acerca do respeito e das oportunidades iguais para todos.

Nesse contexto, surge a educação equitativa a qual propõe que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de se desenvolverem no espaço escolar, sem quaisquer distinções, sejam elas de raça, credo, classe social, diversidade sexual ou até mesmo gênero, dentre tantas outras.

Em aproximação, Graupe (2014) refere-se a uma pedagogia da equidade, que tem por objetivo oportunizar uma educação com direitos iguais para todos, tendo por base a democracia. O princípio que rege essa educação é garantir que todas as crianças tenham um estímulo referente ao seu desenvolvimento, de acordo com suas capacidades e nada além disso. Portanto, é garantido o direito pleno a uma educação de qualidade, sem discriminações.

De tal forma, a escola como um todo precisa rever as suas práticas e atitudes, a fim de transformar as oportunidades para aqueles que passam pelo espaço escolar. Afinal, como salientam Lins, Machado e Escoura (2016, p. 102) “a educação, se comprometida com a igualdade social e a inclusão, pode vir a ser um caminho privilegiado para a emancipação”. Por esse motivo, precisamos levantar discussões que são tidas como tabus, mas que estão fortemente presentes na educação, a fim de garantirmos uma pedagogia equitativa.

Para tanto, devemos pôr em discussão as disparidades relacionadas ao gênero, pois essa discussão, muitas vezes, é negligenciada e deixada de lado, pois tornou-se uma prática naturalizada, à qual não é dada a atenção devida. Ainda segundo Graupe (2014), a implementação da pedagogia da equidade é um trabalho coletivo e individual, cabendo também às esferas públicas darem a devida atenção ao assunto, bem como a todos os envolvidos no processo.

Como é possível observar, alguns sujeitos são historicamente prejudicados quanto ao seu acesso e permanência na escola, como por exemplo, estudantes LGBTQI+<sup>3</sup>. Esse é um ponto crucial dentro da pedagogia da equidade, pois são esses sujeitos que merecem uma atenção especial. Dentro desse grupo, as meninas são apontadas como o gênero mais prejudicado ao acesso escolar. Segundo o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (2019, p. 12), “existem significativas disparidades de gênero, em que meninas representam dois terços do número total de crianças fora da escola”. Isso nos leva a questionar a razão dessa disparidade, como também nos faz refletir se aquelas que conseguem ingressar no ambiente escolar, têm a mesma oportunidade de educação que um menino.

Muitas são as questões acerca da garantia de educação para todos, principalmente quando se trata de desigualdades relacionadas ao gênero. Hoje, meninas e meninos podem frequentar o mesmo espaço escolar e ter acesso a mesma educação proporcionada por essa escola. Porém, Auad (2019) alerta para o fato de que garantir uma escola mista, que permita a existência de com meninos e meninas no mesmo ambiente, não é de fato a garantia de uma “coeducação”, que para a autora é uma escola que onde as competências são desenvolvidas igualmente por meninos e meninas, os quais têm livre acesso a todos os espaços escolares, dando a liberdade de repensar os moldes do gênero, pois a autora defende que “a coeducação é aqui entendida ainda como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre feminino e sobre masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais.” (AUAD, 2019, p. 55)

Ainda segundo a autora, a escola carece de maior atenção para além da garantia de convivência com o gênero oposto, há uma necessidade de uma luta contra a segregação e a oposição entre os gêneros. Afinal, enquanto a escola estiver reforçando comportamentos que limitam meninos e meninas aos padrões, as desigualdades serão apenas reforçadas, impossibilitando a construção da equidade educacional.

A reflexão pedagógica acerca das distinções que ocorrem dentro da escola se faz necessárias, para que sejam repensadas as atitudes rotineiras, praticadas por professores e todos os envolvidos com a educação. Momentos reservados para estudos feitos pelo corpo docente, como as “Paradas Pedagógicas”, tornaram-se espaços propícios para discussões e debates que levassem a uma reflexão em torno da importância de questionar a naturalização de

---

<sup>3</sup> lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers , intersex, agêneros, assexuados e mais

comportamentos tidos como femininos e masculinos, possibilitando uma mudança de hábito que levaria a não favorecer o incentivo a comportamentos segregatórios.

Professoras e professores, em sua maioria, quando pensam em uma educação que seja baseada na equidade, raramente pensam em questões de gênero, pois é um assunto negligenciado, como se não houvesse implicações diferentes para meninos e meninas. Esse pensamento estende-se também àqueles que estão em cargos superiores, como gestores e até mesmo políticos.

Assim, temas como a equidade e, principalmente a equidade de gênero, não são pauta de discussões em reuniões pedagógicas, deixando de lado um debate fundamental para a garantia de uma educação para todos. Contudo, estamos vivenciando a chamada “onda conservadora” que demoniza as questões de gênero, principalmente o debate sobre elas. Como define Paraíso (2018, p. 14), vivemos tempos hostis, nos quais

Assistimos a inúmeras tentativas de destruir gênero, sexualidades, feminismos, teoria *queer* e estudos *gays* e *lésbicos* de seu caráter científico e constitucionalista, para acusá-los de ideologia, para enfraquecer seus argumentos, suas afirmações, suas pautas de luta, suas evidências teóricas e empíricas.

Comportamentos como esse prejudicam a caminhada para a igualdade, quando representantes políticos, que devem preservar o direito dos seus cidadãos, reprimem aqueles que são historicamente excluídos. Assim, acentua-se a distância para uma educação de qualidade que pense em seus atores de forma equitativa, tornando ainda mais injusta essa caminhada.

Ao passo que essa “onda conservadora” avança, temos presenciado diversas amostras de que a equidade não é uma questão abordada pelos representantes políticos. Logo, frases como “não queremos o *inclusivismo*”, conforme dito pelo Ministro da Educação Milton Ribeiro em uma entrevista à Rádio Jovem Pan, no dia 24 de agosto de 2021, deixam a equidade cada vez mais no campo utópico. Na visão do ministro, crianças com deficiências apenas atrapalham o desenvolvimento da turma, defendendo “salas especiais” para atender a esses alunos, afastando-os do convívio de alunos típicos e impossibilitando a interação com as diferenças.

Contrariando a fala do Ministro da educação, que é apenas baseada em seu preconceito sem qualquer fonte teórica, de acordo com Silva, a convivência de crianças com deficiências e crianças típicas é benéfica para ambos:

Com relação aos pontos positivos para as crianças sem deficiência no convívio com crianças com deficiência, as entrevistadas ressaltam que, a partir de uma Educação

Inclusiva, elas se constituirão pessoas mais abertas à diversidade, mais respeitosas, mais compreensivas, com menos preconceitos e entendendo que cada pessoa tem um ritmo diferente. [...] E para as crianças com deficiência o principal ponto positivo é o convívio com crianças que se comportam conforme a normalidade, pois servem de espelho e de desafio. Ao perceberem seus colegas se desenvolvendo, aprendendo, a criança com deficiência pode entender que também tem condições de fazê-lo (SILVA, 2018, p. 112)

O benefício de aprender a conviver com o diferente se estende para além das deficiências, pois engloba todas as diferenças que ocasionam limitações ao exercício de direitos, como marcadores de gênero, classe social, questões étnico-raciais, entre outras.

O fato é que a sociedade na qual vivemos está em um momento de retrocessos, no qual nos parece haver uma regressão nos pensamentos, sendo levada para um conservadorismo crescente, ao passo que não sabemos se a sociedade desperta a onda conservadora ou se o corpo político desperta isso na sociedade. Chauí (2021) define nossa sociedade como uma “sociedade tirânica”, a qual beneficia tiranos dando-lhes poder por meio de uma troca de favores. Dessa forma, podemos deduzir que a sociedade é quem fez despertar esse conservadorismo no século XVI, sendo que as diferenças e minorias são excluídas ou nem sequer consideradas.

Além disso, tem-se que os comportamentos e padrões escolares seguidos se firmam nos padrões da sociedade vigente. Afinal, a escola faz a sociedade e, ao mesmo tempo, é feita por ela, como destaca Brandão (1993):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1993, p. 33).

Sendo assim, torna-se um desafio para professoras/es ir contra uma sociedade que quer ocultar novamente as minorias e fechar os olhos para as necessidades daqueles que precisam de maior atenção.

Frente a esse cenário, Cardoso, Guarany, Unger e Pires (2019), definem a escola como sendo um espaço de resistência e lutas, apesar de ser frequentemente alvo de vetos por parte de políticos e sociedade civil. Para que essa luta pela equidade e pela não inviabilização das dificuldades sofridas por determinados grupos, precisamos fazer valer os direitos constitucionais a uma educação igualitária e de acesso a todos.

Dentro desses grupos afetados pela desigualdade educacional, encontram-se as mulheres e meninas, que historicamente vêm sofrendo boicotes em seu pleno acesso à educação, em uma sociedade machista que se orgulha de manter costumes arcaicos, a educação feminina não se faz tão necessária.

De acordo com Beltrão e Alves (2004), durante o século XIX, mesmo quando a educação permitiu a presença feminina, elas não frequentavam os bancos escolares, pois a sua educação não era prioridade naquele momento:

Ao sexo feminino coube, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido para o fortalecimento do papel de mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. A tônica permanecia na agulha, não na caneta (BELTRÃO; ALVES, 2004, p. 4).

Foi apenas no século XX que as mulheres passaram a ter maior acesso à educação secundária e superior, ainda que em grande desvantagem em relação aos homens. Todavia, esse foi um passo importante para que a educação rompesse as barreiras de gênero. Como mencionado anteriormente, as mulheres e meninas do mundo todo, ainda hoje, no século em que vivemos, encontram dificuldades no acesso e permanência nos bancos escolares.

### **3 MOVIMENTO FEMINISTA, GÊNERO E INFÂNCIA**

Neste capítulo, trataremos, de forma breve, da história do movimento feminista durante os séculos, dividindo os momentos desse movimento em quatro ondas, revendo a característica e pauta de lutas de cada uma delas de acordo com o momento histórico vivenciado. Em seguida, a discussão é voltada para o gênero no espaço escolar da educação infantil, tratando das barreiras sofridas para que seja valorizado e validado nesses espaços. Ademais, será abordado também o silenciamento da educação infantil em relação às questões de gênero, bem como a indissociabilidade dessas relações com a infância e, conseqüentemente, a educação infantil.

#### **3.1 MOVIMENTO FEMINISTA**

Segundo Louro (2014) a discriminação feminina, que antes era vista como “natural”, um processo social e cultural, passou a ser negada por movimentos feministas com importante intensidade, dando corpo ao movimento feminista no ocidente, por volta do século XIX. Desde então, o movimento feminista pode ser compreendido por meio de quatro ondas, lembrando que essa divisão em quatro ondas não é um consenso nos estudos feministas.

As feministas da chamada primeira onda lutavam pelos direitos políticos da mulher, inicialmente o direito ao voto, a igualdade de trabalho e a relação igualitária no casamento. Esse movimento conhecido como “sufragismo” ficou conhecido como a primeira onda do feminismo, no qual nem todas as mulheres eram representadas, mas apenas as mulheres brancas e da elite.

No final da década de 1960, inicia-se a segunda onda do feminismo, o momento histórico vivido nesse momento era o contexto de guerra fria, das revoluções culturais e das ditaduras vividas aqui na América latina. Nesse contexto, surgem questões como a sexualidade, a autonomia e o cuidado com o corpo feminino, bem como o controle de natalidade através da pílula. Assim, volta-se o olhar para além dos direitos básicos das mulheres, sendo sobretudo um momento de estudo das questões teóricas, trazendo às discussões o conceito de gênero e sexualidade, além de questionar o lugar de subordinação em que as mulheres se encontravam e a invisibilidade política vivida.

Portanto, à medida que o gênero entra na pauta de debate feminista, percebe-se que não há uma predeterminação biológica capaz de determinar o que é ser homem e mulher, muito menos a existência de uma oposição aos conceitos. Com a emergência da categoria de gênero,

o debate passa a ser para o aspecto de como a construção social do gênero afeta a vida social das pessoas. Da mesma maneira, as relações sociais desiguais são justificadas através dessa categoria, determinando os papéis masculinos e femininos.

Para Louro (2014, p. 26) “as justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas [...], mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação”. Essas desigualdades são criadas pela sociedade, que delimita espaços e naturaliza-os por meio da cultura, podendo haver variações dentro de diferentes nichos, como o tempo histórico e local, a religiosidade, os grupos raciais, entre outros fatores de diversidade.

O conceito de gênero também foi pauta da terceira onda, que se iniciou na década de 1980, no período pós-guerra fria. As feministas da terceira onda questionavam-se sobre o conceito de feminilidade x masculinidade, trazendo os temas do gênero fluido, das binariedades e da teoria queer para as discussões acadêmicas.

Posteriormente, com a ascensão do desenvolvimento digital, em 2010, surge a quarta onda do feminismo, marcada pelas redes sociais, segundo Martinez (2017), sendo que, em 2015, houve uma ascensão exponencialmente grande dos movimentos feministas no Brasil. Assim, o campo digital, sobretudo as redes sociais, tiveram uma importante participação nesse aumento. Martinez (2017, p. 2) chama essa fase de

[...] “feminismo cibernético”, articulando grupos de discussão do Facebook e blogs da internet. Para tanto, considera-se um fenômeno aparentemente constitutivo do conhecimento feminista que ora se dissemina no espaço web: a segmentação bem marcada nestes espaços em “vertentes” feministas que competem entre si, sobretudo na disputa epistemológica pela categoria gênero.

Portanto, percebemos que o feminismo, desde então, vem crescendo e com ele as discussões sobre gênero. Dessa forma, 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 (2013):

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 (MEYER, 2013, p. 18).

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.

Entretanto, assuntos como esses ainda são tidos como um tabu na educação, sobretudo na educação infantil. Isso agrava as dicotomias relacionadas ao sexo e ao gênero, pois a ação de não debater apenas dissemina visões ultrapassadas, machistas e segregatórias do ser homem e ser mulher.

### **3.2 GÊNERO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Apesar da educação infantil sair da posição de assistencialismo, deixar de ser assunto da secretaria de saúde, passando a ser a primeira etapa da educação básica, além de tomar para si a responsabilidade de educar e não apenas de cuidar, por muitas vezes ainda é vista como um depósito de crianças. Trata-se de um local seguro em que os pais trabalhadores deixam os seus filhos ao cuidado do Estado, para serem alimentados e protegidos, quando não estiverem junto aos seus genitores.

Observando com atenção, percebemos que o adulto está conduzindo a criança a um padrão de sexualidade esperado. Somos moldados através dos discursos e, nesse sentido, a linguagem possui extrema importância nos ambientes escolares.

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.

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 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?

Dessa forma, tratamos mais especificamente da nossa sociedade local da serra catarinense, na cultura a qual os sujeitos pesquisados pertencem, fortemente marcada pelo machismo do patriarcado de fazenda. Aqui, as mulheres ainda são mortas por terminarem seus relacionamentos e meninas ainda são ensinadas que devem procurar um “bom partido” para casar-se e que devem fazê-lo de preferência quando jovens. Além disso, os meninos são conduzidos a um único molde de masculinidade, o qual não permite a demonstração de sentimentos e de delicadeza e preza pela força acima de tudo.

Essas são as ideologias que muitos profissionais da educação ainda carregam. Portanto, será mesmo que a educação infantil é um local neutro? Será que nós, como profissionais da educação infantil, não estamos reforçando esses estigmas através de atitudes não pensadas?

Quando há divisões nas tarefas, brincadeiras e organização espacial, com base no sexo, há um trabalho sendo realizado dentro de uma perspectiva dicotômica de gênero. Até mesmo simples atitudes, que num primeiro olhar parecem ser despretensiosas, como colocar o nome da “chamada” dividido em azul para meninos e rosa para meninas, estão carregadas de simbologias.

O espaço da educação infantil está fortemente dividido em espaços para os meninos e espaços para as meninas. Frequentemente, percebemos professores separando brinquedos conforme o seu entendimento do certo para cada sexo.

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 as professoras e os professores, 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). Afinal, o biológico sobressairia a qualquer influência externa.

No entanto, o que percebemos no dia a dia da educação infantil 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 brincadeiras tidas como “agitadas” demais para a sua feminilidade.

Desse modo, precisamos levar em consideração o ambiente em que a criança está se constituindo como um ser consciente e reconhecedor das suas atitudes, do seu corpo, do seu gênero e da sua sexualidade.

Nesse sentido, nos perguntamos: será que a educação como um todo está formando a sociedade machista onde estamos vivendo? A escola da serra catarinense aqui pesquisada tem sua parcela de culpa na construção e manutenção da sociedade conservadora que estamos presenciando? Pode-se dizer que, especificamente no espaço escolar da serra catarinense, também se pode reafirmar ou negar esse paradigma, trabalhando na construção de uma nova visão cultural e de desconstrução de visões machistas e sexistas.

Porém, para que essa desconstrução aconteça, é preciso localizar-se em uma vertente teórica e assumir a sua posição na desconstrução do machismo e do sexismo que carregamos através da nossa cultura. Não há neutralidade quanto ao gênero quando se trabalha com pessoas, mesmo que sejam crianças na educação infantil.

Dentro da educação infantil temos um desafio a enfrentar, bem como na educação como um todo: a desinformação sobre gênero. Para muitos profissionais, esse é um termo ainda pouco explorado. Sabemos que a temática de gênero é urgente e indispensável em todos os níveis da educação básica. Dessa forma, não excluímos a educação infantil, porém esse trabalho tornou-se um desafio devido a volta do conservadorismo que estamos vivenciando.

Afinal, vivemos tempos difíceis, nos quais as *fake news* são as informações mais aceitas por aqueles que querem ouvir apenas o que lhes agrada e a temática gênero tornou-se “ideologia”. Nesse contexto, o espaço escolar torna-se um local de resistência e busca por uma equidade de gênero. Tratamos aqui de equidade e não de igualdade, pois entendemos que equidade é a busca por justiça e oportunidades iguais para aqueles que foram historicamente prejudicados.

Da mesma maneira, entendemos que todos não são iguais, pois há várias diferenças socialmente impostas entre homem e mulher e até mesmo dentro do recorte de gênero há diferenças. Uma mulher preta tem oportunidades diferentes de uma mulher branca, uma mulher com filhos tem oportunidades diferentes de uma mulher sem filhos, uma mulher rica tem oportunidades melhores que uma mulher pobre.

Portanto, o gênero está imbricado nas relações sociais, nas questões políticas, ideológicas e todas mais, pois sempre há um trabalho de gênero em todos os aspectos. Mesmo

que a pessoa diga que não trabalha as questões de gênero, ela está assumindo uma postura em relação ao gênero, pois não há como fugir desse tema, haja vista que está imbricado no sujeito.

A escola como ambiente de socialização de sujeitos está fortemente imbricada pelas questões de gênero. Nesse espaço, as crianças aprendem sobre as pluralidades ao trazerem concepções culturais da rua e da família, bem como ao vivenciarem a troca de ideias e conceitos com seus colegas.

Todo o meio cultural dessa criança ensina o que é ser mulher e o que é ser homem. Aquele super-herói másculo, que defende/oprime a mocinha, está ensinando qual o “ideal” de masculinidade em que essa criança deve basear-se. Isso ocorre também quando a mocinha se mostra toda delicada, não fala palavrão, não altera o seu tom de voz, está sempre bonita, o que demonstra para as meninas qual o ideal de feminilidade deve ser buscado.

Assim sendo, percebemos que não há neutralidade quanto ao gênero, pois toda a sociedade está embebida em conceitos e ensina nossas crianças como devem e não devem ser. Por isso, devemos educar para o fim do machismo, para o empoderamento feminino, para a equidade de gênero. No campo da educação, devemos trabalhar o conceito de gênero, pois poucas pessoas compreendem exatamente esse conceito, sejam elas profissionais da educação ou não.

### **3.3 INFÂNCIA E GÊNERO**

A primeira infância, compreendida como a fase da criança de zero (0) a seis (6) anos, é um momento de descobertas e formação dela mesma como um ser social e humano. É nesse período em que ela aprende e internaliza conceitos que levará para uma vida. Da mesma forma, a criança desenvolve também a sua identidade de gênero e o entendimento dos relacionamentos referentes ao gênero, a partir de questões afetivas, sociais, intelectuais e físicas.

Sendo assim, a professora da educação infantil possui uma relevância em seu planejamento de atividades formuladas e bem estruturadas, bem como sua fala informal nos momentos de descontração da sala de aula na educação infantil, na organização do espaço, nas distribuições de atividades, entre outros pontos que, muitas vezes, passam despercebidos. Sobre isso, Finco (2003, p. 95) salienta que o “profissional de educação infantil tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado”.

Sob o mesmo viés, vale ressaltar que não apenas a professora como toda a comunidade escolar possuem um papel fundamental no desenvolvimento das relações das crianças, pois até mesmo as músicas, as brincadeiras, as ilustrações e o conteúdo dos livros apresentados para as crianças passam uma mensagem de representações do que é ser menino e menina. Mesmo quando não há a intenção declarada de trabalhar questões de gênero em sala, elas estão presentes neste contexto, por meio das representações sociais e culturais sobre o que consideramos adequado e apropriado para cada gênero.

O fato é que a criança aprende para além dos conhecimentos pensados e estruturados. Ela aprende principalmente pela observação, pois seus olhos estão atentos a tudo o que acontece ao seu redor. A criança espelha-se nas atitudes do adulto e das crianças que fazem parte do seu convívio.

Diante disso, a cultura na qual essa criança está inserida influencia diretamente o seu modo de agir e pensar, porém não o determina por completo, pois, evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2014, p. 65). Assim, é por meio das relações das crianças com seus pares e adultos que percebemos nitidamente a importância da cultura para a construção da identidade de gênero.

Dado o tempo em que vivemos, fortemente marcado pelo conservadorismo, o gênero passa a ser um tema negligenciado em toda a educação, sobretudo na educação infantil. Porém, a criança também é produtora e reprodutora da cultura à qual ela pertence, cultura essa que perpassa as questões de gênero.

Dessa forma, o gênero perpassa por esse momento na gênese da criança, pois é durante a infância que também se desenvolve o entendimento de relações de gênero e sexualidades. Mesmo que ainda não compreenda exatamente esse conceito, ela o vive em seu cotidiano escolar. Além disso, nas socializações e interações feitas com seus pares e adultos, a criança compreende como a sociedade entende e recebe cada forma de ser.

Conforme comentado anteriormente, a discussão acerca do conceito de gênero ainda é muito recente em nossa sociedade. Segundo Louro (2014), foi a partir da chamada segunda onda do feminismo, iniciada na década de 1960, que o feminismo passou a preocupar-se não só com questões políticas e questões sociais, então foco das chamadas sufragistas, passando-se a ter um olhar mais apurado para as problematizações do conceito de gênero.

As discussões sobre gênero ganharam visibilidade na atualidade, tendo maior espaço em pautas sociais e, segundo Daniela Auad (2019, p. 21), gênero “não é sinônimo de sexo

(masculino ou feminino)” Portanto, não deveria ser usado para justificar uma separação e polarização de atitudes que seria natural a determinado sexo, pois como a autora conceitua “as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade ao longo da sua história, para atribuir, significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos” (AUAD, 2019, p. 21).

Dessa forma, entendemos que gênero é uma construção social e não é inerente a aspectos biológicos, desfazendo noções sobre o fato de que menino nasce menino, com toda sua força, coragem e espírito desbravador, e que menina nasce menina, com toda sua delicadeza, calma e propensão a cuidar e servir. Muito pelo contrário, essas são construções que estão presentes em nossa sociedade, intrinsecamente enraizadas em comportamentos que, diversas vezes, passam despercebidos a quem não se dedica a um olhar mais apurado sobre o tema.

Esse conceito de gênero pode ser observado de formas diferentes por determinados grupos, como nos fala Louro (2014). Ademais, o entendimento de gênero é posto a partir de formas diferentes dependendo do local, da sociedade e do tempo histórico, bem como dos grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe nos quais se inserem.

Sendo assim, queremos enfatizar que a forma como cada gênero é tratado perante a sociedade é diferente tendo como base, muitas vezes, apenas o sexo biológico. Isso limita meninos e meninas apenas por terem nascido naquele determinado sexo e impõe que se comportem de acordo com expectativas predeterminadas, criando uma hierarquização de poder permeada pelas relações de gênero. A esse respeito,

com efeito, ao utilizarmos ainda hoje a expressão “relações de gênero”, mostramos a relevância que ela carrega, bem como sua força política. Falamos, portanto, dos modos distintos de se constituírem homens e mulheres, na esteira da cultura, atravessados por discursos e representações, que ganham destaque no cenário atual de tais investigações. (FELIPE, 2013, p. 22).

Desse modo, problematizamos a ideia de gênero que a escola carrega em seus discursos, organizações e símbolos, a qual, muitas vezes, ainda se mantém arcaica e descontextualizada da sociedade plural em que estamos inseridos.

Na mesma direção, as relações de gênero, frequentemente, são usadas para justificar cenas de violência, simbólicas ou não, na sociedade, sendo que os atributos dados ao homem são considerados de maior valor que os atribuídos à mulher. Sendo assim, o papel do homem na sociedade passa a ser considerado socialmente de maior estima, tendo na mulher apenas um alicerce, que é deixado em segundo plano, sem se importar nem respeitar as suas opiniões.

Como mencionado anteriormente, o termo gênero ainda é pouco explorado, porém, no âmbito da educação infantil, esse quadro se agrava, pois ainda se considera um tabu muito grande, sendo tratado como se não existisse. Nessa direção, de acordo com Santos, Jesus e Miranda (2021) a educação infantil brinca de um jogo político de “esconde-esconde” quando o assunto é gênero e sexualidade, tratando-os como inexistentes. Contudo, esse jogo não traz prazeres nem alegrias, muito pelo contrário, esse jogo de silenciamento, escolarmente aceito, resulta no fomento das desigualdades e na polaridade de gêneros. Isso reforça violências e aumenta discriminações, o que colabora para o crescimento de uma norma hegemônica, tendo como norteadora a heteronormatividade, de modo a excluir aqueles que fogem dessa “normalidade”.

Contrariando o senso comum, Guizzo (2013, p. 31) diz que “as instituições escolares estão intensamente envolvidas nos processos de formação de identidades infantis”, identidades essas que não excluem o gênero e sua sexualidade, mesmo com crianças bem pequenas.

Essa discussão acerca do que está “invisível” e muito bem escondido, torna-se necessária se quisermos uma educação realmente equitativa. Como bem defendem Claro, Passagem e Guinato (2018, p. 68) é preciso repensar e contestar as normas de gênero, algo que passa a ser um gesto político, considerando o cenário brasileiro, que caminha para uma educação cada vez mais retrógrada e conservadora.

Nesse ponto, vale lembrar que a escola possui historicamente em sua essência um caráter disciplinatório advindo da educação proposta por Lutero (1483-1546). Segundo Dussel e Caruso (2003) a pedagogia se apresentava como um espaço significativo para a tarefa de governar almas, tarefa essa que se estende até hoje, de forma mais velada, porém ainda fortemente presente.

Por outro lado, a escola que observamos hoje possui um maior cuidado com suas falas. Entretanto, as suas atitudes e simbologias permanecem muito parecidas com os modelos de pedagogia arcaicos, principalmente no que se refere a questões de sexualidade e gênero, adquirindo um caráter vigiador e, de certa forma, repreendedor de atitudes que não condizem com o aspecto “natural” esperado. Sendo assim, Felipe (2013 p. 31-32) diz que:

Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos por meio de atos, regulações e controles empreendidos na escola. Tais regulações são, via de regra, muito sutis e ocorrem reiteradas vezes, de várias formas. Talvez por conta disso, deixam de ser questionadas tanto no âmbito educacional como fora dele, principalmente porque ainda hoje os argumentos de uma “essência” ou “natureza” para explicar os comportamentos ainda são muito presentes.

Nessa perspectiva, é oportuno ressaltar que as questões relativas a gênero, relações de poder, construções e desconstruções estão presentes nas atitudes e vivências da primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Afinal, essa é uma temática que está na vivência do ser humano na sociedade desde muito cedo, pois até mesmo durante a gestação a criança, que ainda se encontra no ventre materno, já é cercada de expectativas quanto às suas preferências, atitudes esperadas e comportamentos, baseando-se apenas no sexo biológico.

Se for menina, os presentes serão bonecas e ursinhos, a decoração de seu quarto será rosa e delicada, talvez de princesa, pois se espera nada menos do que uma menina delicada com comportamentos dignos da realeza. Por outro lado, se for menino, provavelmente os presentes serão carrinhos e aviões de brinquedo, a decoração do quarto será feita em tons azuis ou verdes, provavelmente com a temática de um safari ou uma fazendinha, pois será um explorador curioso, pronto para desbravar o mundo com sua energia e sagacidade.

Dessa forma, percebemos que antes mesmo do nascimento, a criança já sofre pressão da sociedade que impõe comportamentos baseando-se apenas em características biológicas. Conforme a sociedade sexista em que estamos inseridos, a escola acaba por reproduzir comportamentos que reforcem papéis socioculturais do que é “ser mulher” e do que que é “ser homem”, quando meninos e meninas são estimulados de acordo com seu sexo biológico e não igualitariamente, levando em consideração o seu desenvolvimento.

Essa imposição de comportamentos que, muitas vezes, limita as atitudes também se reflete de forma naturalizada na escola de educação infantil, sendo que sua organização permite diversas formas de segregação. Entretanto, a escola pode ter um papel importante para desmistificar essa imposição de comportamentos e trabalhar de forma igualitária e equitativa com suas crianças. Por isso, a escola deve tornar-se um ambiente que fomente discussões de temáticas que são tidas como tabu, para além da transmissão de conhecimento, como elencam Claro, Passagem e Guinato (2018, p. 70). Tais discussões devem iniciar no ambiente da educação infantil, a partir das relações vivenciadas pelas crianças com seus pares e adultos também.

### **3.4 POR UM AMBIENTE NÃO SEXISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A escola deve ser um local que permita à criança um ambiente livre de imposições baseadas em visões ultrapassadas de uma sociedade de preconceitos, se constituindo como um ambiente descontraído, que permita a dissolução de uma visão segregacionista e hegemônica de gêneros. Assim, deve-se deixar claro que há uma pluralidade de maneiras de ser homem e

ser mulher, bem como que não há espaços predefinidos para ambos. Esse direito está garantido em documentos como a Resolução n.º 34/180, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 18 de dezembro de 1979, que luta pela igualdade de homens e mulheres. Especificamente nos seus parágrafos 1º e 4º, o documento deixa explícito o papel do Estado:

§ 1. Os Estados Membros adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres;

§ 4. A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino, mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino (BRASIL, 1984, p. 1).

Porém, como afirma Louro (2014), possuímos uma escola que delimita papéis, espaços e adéqua-os a determinados gêneros, utilizando-se de simbologias e organizações espaciais que fazem com que o indivíduo se reconheça, ou não, naquele ambiente.

Esse ambiente fundamentalmente segregacionista que se faz por meio de símbolos e simbologias, muitas vezes, não é visto como tal, passando despercebido, pois já estamos tão “acostumados” com esse modelo de escola que reproduz ano após ano os mesmos padrões e ritos, que chegamos a naturalizar esses comportamentos.

O espaço escolar, desde a mais tenra idade, tornou-se o ambiente apropriado para as regulações de corpos. Essa regulação acontece de forma sutil, na delimitação de espaços, aceitação ou não de atitudes por parte das crianças e até mesmo de professoras e professores, pois a educação infantil tornou-se um espaço majoritariamente “feminino”, no qual a figura masculina causa estranhamento e desconforto.

Além do mais, as referências escolares presentes em livros de contos infantis, desenhos animados, músicas infantis, entre outras representações, utilizam como referência o homem, ocidental, branco e heterossexual, o qual Louro (2013) chama de “o centro”, sendo que tudo que foge a essa normalidade fica às margens. Porém, como enfatiza a autora, esse modelo de normalidade é social e culturalmente construído e naturalizado.

Um espaço de educação infantil que trabalha com esse padrão como sendo o centro, está designando papéis de gênero e, de forma sutil, estabelecendo para as crianças locais em uma pirâmide de poder, pois quanto mais distante se estiver do tido como padrão, mais se desce nos níveis dessa pirâmide. Nesse sentido, há corpos que são mais valiosos que outros e a regulação dos corpos infantis acontece a todo tempo em uma prática escolar que não é pensada e questionada.

Há quem defenda que a escola, principalmente a escola da educação Infantil, não tem influência nas questões de gênero, na sua construção e reconstrução constante, negando a sua existência em debates abertos, comportamentos de aluno e/ou professor e abstendo a escola do seu papel social na formação integral do seu aluno. Esse é o caso do Projeto de Lei Escola sem Partido, que defende o silenciamento de debates relacionados a gêneros, com uma alegação absurda a uma suposta “doutrinação” e incentivo ao “homossexualismo”.

Entretanto, é inegável que mesmo com crianças bem pequenas há questões de gênero a serem debatidas, como a educação sexista que, muitas vezes, permeia a sala de aula sem que haja um olhar mais criterioso e desconstruído. Afinal, o sexismo está enraizado em nossas culturas e em nossas escolas, fazendo parte da sociedade, o que acaba por reproduzir comportamentos naturalizados que discriminam. Para que deixe de acontecer é preciso ter um olhar cuidadoso e atento a essas questões, como salienta Louro (2014):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. [...] Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2014, p. 63)

Dessa maneira, existe a urgência da realização de debates que proponham a equidade de gêneros desde o primeiro contato da criança com a escola, para desmistificar e problematizar atitudes e comportamentos discriminatórios e separatistas, que tomem por base o sexo biológico. Para Sievers, (2006, p. 67, *apud* GRAUPE, 2014, p. 396) “as meninas e os meninos devem receber, na escola, a mesma oportunidade para desenvolverem suas habilidades interesses, sem serem limitados pelos estereótipos sexuais, pelos papéis sexuais relacionados à masculinidade ou à feminilidade”.

Sob o mesmo viés, Graupe (2014) defende, ainda, que a escola deve considerar as capacidades de cada indivíduo na sua singularidade, reconhecendo a subjetividade de cada um, de modo a valorizar as diferenças e acolher o processo de construção do conhecimento coletivo e individual. Assim, a prática não sexista nas escolas, visa a criação de um ambiente acolhedor e que proporcione às crianças a descoberta de um mundo sem limitações e inibições referentes ao sexo biológico. Nessa prática, a criança desenvolve-se de acordo com suas habilidades, sem restrições,

Na mesma direção, para Finco (2005), as crianças ainda não foram afetadas pelas visões sexistas da nossa sociedade. Elas apenas buscam parceiros para que suas brincadeiras

sejam prazerosas. Assim, a autora defende que é nas transgressões em que as crianças constituem um universo sem distinção de gênero, um ambiente equitativo.

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada gênero, mostram que a instituição de Educação Infantil pode apresentar mais uma característica positiva em quanto às formas dessas relações, o ambiente da Educação Infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. É importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenha consciência deste potencial, para deste modo repensar sua prática educativa. (FINCO, 2005, p. 11)

Ainda segundo Finco (2005), há uma preocupação em vigiar a criança, em especial os meninos, pois existe uma preocupação com a futura orientação sexual. Isso ocorre devido à dificuldade de diferenciar gênero de identidade sexual. Por isso, “é importante que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca e de uma menina brincar com carrinho não significam que eles terão, no futuro, uma orientação homossexual/” (FINCO, 2005, p. 14).

Para os meninos, a masculinidade é um fardo a ser carregado desde muito cedo. Há estímulos constantes a uma heteronormatividade, com perguntas relacionadas às “namoradinhas”, o que demonstra uma preocupação constante com a futura sexualidade. Sobre isso, Bello e Felipe (2010, p. 178) elencam que “os meninos têm seus movimentos escrutinados o tempo todo pelos adultos (professoras, cuidadoras, pais, outros/as funcionários/as da escola) e isso lhes dá pistas de como agradá-los, não sendo essas indicações algo que eles entendam como uma ordem a ser seguida.”

Desse modo, o menino observa as atitudes que possam agradar ou desagradar seus cuidadores, professoras e professores, e passa a assumir o papel pré-determinado pelo adulto, como se seguisse um roteiro escrito por seu “vigilante”, com o papel apenas de agradar aos olhos de quem o observa. Nesse contexto, brincadeiras que não são bem quistas pelos adultos são deixadas de lado, porém não por opção do menino. Isso acaba por limitar a sua participação no ambiente escolar, sobretudo na educação infantil.

Ainda a respeito disso, estudos como o de Silva e Luz (2010) defendem que até mesmo o afeto nas instituições escolares é distribuído de forma diferenciada entre meninos e meninas. Os meninos são privados de atividades em que as professoras incentivam o cuidado e toque como forma de se relacionar. De modo mais específico,

Os meninos parecem ser vistos desde muito cedo como menos afetados por situações de risco e abandono, necessitando, portanto, de menor proteção. Isso se expressa, por exemplo, na permissão e mesmo no incentivo a comportamentos mais ousados e arriscados nas brincadeiras, como a literatura tem evidenciado, como se eles fossem

mais resistentes aos perigos e pudessem, com menor ajuda dos adultos, constituírem-se em sujeitos no mundo. (SILVA; LUZ, 2010, p. 36-37).

Dessa forma, cria-se, no espaço da educação infantil, uma negligência emocional em relação ao cuidado por parte das professoras no que diz respeito aos meninos, o que se justifica a partir de um padrão de heteronormatividade, no qual o homem precisa recusar tudo o que lhe remeta ao universo feminino, como a afetuosidade e a fragilidade, que são comportamentos naturais para essa faixa-etária. Acerca disso, tem-se ainda que:

Percebemos o que é masculinidade, para citar um exemplo, pelo movimento que é feito pelos sujeitos masculinos no sentido de se diferenciarem do que é feminino; da mesma forma que é possível dizer que os sujeitos femininos também realizam este movimento de diferenciação. No entanto, é possível dizer que a construção da masculinidade se dá em cima de um desprezo e uma interiorização de tudo aquilo que possa parecer feminino (BELLO, 2006, p. 19).

Como é possível perceber, a masculinidade, bem com a feminilidade, está entrelaçada às expectativas dos adultos, que as norteiam de acordo com seus desejos. Isso, muitas vezes, direciona a um ambiente de misoginia e homofobia, no qual apenas o universo masculino é considerado “bom”.

Além dos prejuízos ao afeto, ou falta dele, em nome de uma masculinidade que deve ser incitada desde muito cedo, outra questão que está fortemente ligada ao gênero, sobretudo no ensino fundamental e médio, é o fracasso escolar, conforme afirmam Claro, Passagem e Guinato (2018, p. 71). Isso deve-se ao fato de que ainda relacionamos bons e maus alunos ao sexo biológico, dando às meninas a fama de organizadas, comportadas, caprichosas e silenciosas, enquanto aos meninos cabe a fama de desordeiros e indisciplinados.

Frequentemente, essa visão de bom aluno/boa aluna exige da criança uma postura silenciada, apenas fazendo o que o professor pede, sem maiores questionamentos, numa postura que é ensinada às meninas desde muito cedo. Estudos como de Carvalho (2001) nos mostram opiniões de professoras a respeito do que é ser um bom/uma boa aluna, e nos levam à conclusão de que características fortemente identificadas como femininas são melhores aceitas no ambiente escolar:

Do ponto de vista das professoras, os cadernos parecem materializar certas características relativas ao gênero, expressando a feminilidade através de limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites, e a masculinidade através de desleixo, desorganização, sujeira. E neste caso o bom desempenho estaria relacionado às características tidas como femininas, independentemente do sexo do dono ou dona do caderno. (CARVALHO, 2001, p. 566).

Essa expressão de feminilidade e masculinidade pode ditar comportamentos escolarmente aceitos, até mesmo por parte dos alunos, fazendo com que o descuido com materiais passe a ser requisito básico para que o menino possa se enturmar com os seus semelhantes, mesmo que isso lhe custe uma nota inferior no final do semestre.

Na educação infantil, essa situação também ocorre, mas de modo diferente, pois o que percebemos no cotidiano escolar, é a distinção feita pelas professoras entre os materiais, roupas e brinquedos das crianças, baseando-se nas mães, pois são elas que, na visão da sociedade, têm responsabilidade no cuidado e manutenção da limpeza, organização e assiduidade da criança na creche. Se a criança não toma banho, se a roupa dela vem suja, se a agenda vai para a creche rasurada, imediatamente é perguntado: “sua mãe não cuida de você?”.

Ou seja, são professoras e professores que ainda baseiam seus julgamentos tendo o gênero na centralidade das relações escolares dentro e além dos portões da escola. Assim, na educação infantil, percebemos nitidamente o quanto as mães são sobrecarregadas, pois mesmo que haja um pai presente na vida das crianças o peso do bem-estar e cuidado do filho sempre recai sobre a mãe. Já quando o núcleo familiar não possui uma mãe como referência, existe uma maior do desleixo dos materiais e higiene da criança, pois não há uma figura materna e feminina em casa.

Em suma, podemos perceber que a educação infantil, assim como a educação básica em geral, continua reproduzindo estereótipos de gênero dentro das suas salas, pátios e espaços, sem refletir sobre essas ações e consequências, razão pela qual ainda temos uma sociedade tão machista e sexista. Diante disso, precisamos urgentemente rever nossas práticas para que haja uma mudança significativa na construção e aceitação igualitária das diferenças.

## **4 BRINCADEIRA, EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO**

Neste capítulo, abordaremos sobre as brincadeiras e as questões de gênero no contexto da educação infantil. Em um primeiro momento, conceituaremos as brincadeiras de uma forma breve e resumida, a partir das normatizações, analisando como o ato de brincar e os brinquedos são descritos em documentos importantes para a educação infantil, salientando qual a sua importância para as crianças e a infância, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Kishimoto (2010, 2015) e a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Básica 9394/96 (1996).

Ainda nesse capítulo, refletiremos sobre as brincadeiras como uma ferramenta importante para a construção da equidade de gênero, podendo ser utilizada durante a organização e distribuição de brinquedos e brincadeiras. Para tanto, serão apresentados posicionamentos de autoras/es como Finco (2010) e Bello e Felipe (2010), que nos convidam a repensar as práticas de professoras e a socialização das crianças na educação infantil, tendo em vista que algumas professoras estão preocupadas com a manutenção dos papéis tradicionais de gênero, enquanto as crianças utilizam-se dos brinquedos e brincadeiras sem qualquer preocupação.

### **4.1 A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O brincar, como toda e qualquer ação 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 “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)

Sabendo dessa importância, as brincadeiras, juntamente com as interações, são os eixos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Portanto, entendemos a importância do brincar para a socialização das crianças, bem como para o desenvolvimento de seu imaginário e criatividade, além da construção de sujeitos. Isso faz com que o espaço do brincar e o momento das brincadeiras não sejam apenas distração e forma de passar o tempo da criança. Ao contrário, deve ser um momento de reconhecimento, de vivência das diferenças e construção de singularidades, interação entre as crianças, desenvolvendo a sua autonomia e possibilitando experiências éticas e estéticas que divergem ou não das vividas em seu contexto familiar.

Sob esse viés, Rocha (2007, p. 182) entende que as brincadeiras, assim como o lúdico, “serve tanto para (re)criar e (re)inventar uma multiplicidade de perspectivas, como também para “servir” de símbolo de reprodução do sistema”. Assim, a criança não recebe e internaliza a cultura de forma pacífica, mas sim apropria-se do universo do adulto e o reproduz, transformando-o de acordo com seus interesses.

Dessa forma, “partindo do pressuposto que nas brincadeiras as crianças revivem e ressignificam as representações e estereótipos de seu universo cultural [...]” (CORRÊA; GRAUPE; BRAGAGNOLO, 2021, p. 252), entendemos esse ambiente como sendo riquíssimo para uma leitura do cenário cultural, bem como uma oportunidade de transformação.

Segundo Vygotsky (1998) o brincar precisa ser desmitificado, deixando de ser concebido apenas como brincar por brincar. Para o autor, é no brincar que a criança assume papéis imaginários, assumindo diversas posições dentro da sua fantasia, sendo que suas maiores aquisições são crianças que, no futuro, tornarão o seu nível básico de ação real e moralidade.

Sendo assim, o brincar assume um espaço de extrema importância 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. Entretanto, Correa (2019, p. 55) salienta 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, faz-se 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. Portanto, o brincar, 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 reconhecimento de cores, formas, texturas, regras, sons, cheiros, além do reconhecimento de si e do outro. Muitas das 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 aqui, ressaltar 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, para um brincar de qualidade, tendo alguns parâmetros a se considerar.

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, p. 2):

[...] 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.

Resumidamente, brincadeiras e interações na educação infantil, são os eixos estruturantes, a base da socialização e apropriação de cultura, 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.

#### **4.2 AS BRINCADEIRAS: UMA BRINCADEIRA SÉRIA**

A visão da infância mudou muito com o passar dos tempos. Se antes a criança era vista como um sujeito frágil e sem grande importância, por não pertencer ao mundo do trabalho e não “colaborar” com a sociedade, hoje é o foco de pesquisas e um sujeito de direitos desde o seu primeiro respirar. Um desses principais direitos é a educação, sendo que essa criança vai aprendendo diariamente por meio da socialização, com professoras e seus pares.

Um das principais formas de socialização e construção de conhecimento na educação infantil são as brincadeiras e a ludicidade. É a partir delas que se fundamenta a possibilidade da criança ter uma liberdade de expressar-se e reproduzir cenas vivenciadas no seu meio cultural, pois sabemos que a criança é um “ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (FARIA, 1994, p. 213-214). Portanto, as brincadeiras são direito das crianças que garantem o explorar dos objetos, a construção de significados e a interação com adultos e outras crianças.

O fato é que as brincadeiras permitem à criança um universo no qual ela interage com seus pares e aprende a socializar. É a partir dessas trocas com seus pares que as regras e conceitos são estabelecidos e, de certa forma, as crianças aprendem sobre o que “pode” e o que “não pode”, sobre o que é “ser menino” e o que é “ser menina”. A escola é o ambiente onde essa troca acontece. São nesses momentos de descontração que a criança reproduz a identidade cultural e as características do grupo ao qual ela pertence. Desse modo, adquire-se habilidades diversas, constituindo-se enquanto seres socialmente inseridos, capazes de aprender a seguir regras e descobrir-se parte do meio no qual se inserem, aprendendo também a cidadania.

Para fundamentar isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9394/96), em seu Artigo 29, define a educação infantil como a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Sendo assim, o centro de educação infantil torna-se um importante ambiente para a socialização de crianças pequenas, bem pequenas e bebês, pois nele devem estar fortemente presentes as brincadeiras que permitem à criança uma socialização efetiva, produzindo e reproduzindo as suas culturas e contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 36),

deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento do desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p. 36)

Portanto, é durante as brincadeiras que as crianças vão se constituindo enquanto seres humanos em toda a sua integridade, vivendo e reproduzindo comportamentos aprendidos por elas. De tal modo, formam-se cidadãos de direitos e histórias, interagindo com outras crianças e aprendendo mais sobre as relações sociais. Isso é o que nos traz, novamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 87):

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Ao garantir à criança a interação por meio das brincadeiras, é possível que ela se aproprie de símbolos e simbologias, presentes em sua cultura, construindo sua identidade social e individual, além de novos significados de sua realidade, por meio do faz de conta.

É nesse momento que a criança reproduz, nem sempre de forma literal, o que ela vivencia e observa a sua volta, tomando um adulto ou cena cotidiana como modelo, ela faz da observação um jogo de imitação. Nessa perspectiva, o Referencial Nacional Curricular de Educação Infantil (1998, p. 27), aponta que:

A brincadeira favorece a autoestima (sic) das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Produzindo e reproduzindo a sua história pela ludicidade do seu brincar, a criança vai apropriando-se de uma linguagem simbólica, e aprendendo a solucionar problemas, internalizando compreensões sobre ela mesma, o outro e o seu redor. Assim, ela pode expressar-

se, comunicar-se, demonstrar sentimentos e desejos, utilizando-se da ludicidade dos jogos e brincadeiras para isso.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Infantil, as brincadeiras juntamente com as interações são eixos norteadores do currículo, com a finalidade de que “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2009<sup>a</sup>, p. 25).

Desta forma, podemos perceber que as brincadeiras trazem consigo a possibilidade de expressão infantil diante dos seus desejos, pois utilizando da brincadeira e dos brinquedos a criança liberta-se, ou não, de padrões social para viver a infância em sua inventividade, tornando uma atividade crucial para que a criança aprenda e se desenvolva criando situações que são significativas para a criança, onde ela vai aprendendo a comunicar-se, reconhecer a si e ao outro, entende seus limites e dos outro.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37)

Portanto, o brincar na educação infantil, perpassa todos os ensinamentos pedagógicos e sociais na vida escolar da criança. Além disso, é uma ação que traz para ela, desde pequena, a noção do que deve ou não ser feito, instituindo, no seu comportamento, padrões e comportamentos esperados pelos adultos.

#### **4.3 BRINCANDO E CONSTRUINDO UMA EQUIDADE DE GÊNERO**

Compreendendo a importância do brincar para a constituição do ser, sendo 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 tange às relações de gênero, Auad (2019) nos chama 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, que 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.

Nessa direção, pesquisas como de Leite, Feijó e Chiés (2016), em concordância com Finco (2010), nos mostram que as crianças numa faixa etária de três a quatro anos ainda não se limitam à utilização de brinquedos seguindo regras impostas culturalmente. Isso leva à transgressão dessas regras, bem como a ter comportamentos que são estereotipados.

Dessa maneira, as crianças ainda não possuem preocupação com as regras sociais que podem limitar suas atitudes e preferências por brinquedos e brincadeiras, pois, como salienta Finco (2016), as crianças utilizam-se de brincadeiras para seu prazer, sem limitar-se em “coisas de menino” e “coisas de menina”. Logo, é a escola e seu corpo docente que naturalizam um comportamento “adequado” a cada gênero, utilizando-se de práticas segregatórias, sexistas e hierarquizadas ao longo dos anos.

A escola, bem como todo o seu corpo docente, reproduz a sociedade vigente, sendo 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 das/os professoras/es. “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 pré-definidas 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.

Desde muito cedo, na educação infantil, é ensinado às crianças quais devem ser seus locais, de forma explícita ou nas simbologias, nas cores e na organização dos corpos, nos olhares e julgamentos. Todas as atitudes das professoras ensinam sobre como cada criança que está ali deve se portar e qual lugar deve assumir ou rejeitar.

Nesse aspecto, vale ressaltar que o meio familiar também dita regras sobre o comportamento infantil, fazendo com que a criança também traga para a sua vivência na educação infantil valores aprendidos no seio familiar.

Como as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a escola se destacam na introdução de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou menina, homem ou mulher, o que faz com que ela internalize tais representações em sua infância. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 284).

O fato é que há uma limitação das experiências infantis quando é dito ao menino que ele não deve brincar com bonecas, panelinhas e maquiagem, pois isso é coisa de menina, e que, para ele, existem os brinquedos certos, que são os carrinhos, armas de brinquedo, ferramentas e bonecos. Como se vê, esses são brinquedos que seguem um padrão de homem forte, branco, alto e musculoso. Por trás desse modelo de masculinidade que deve ser seguido, há a preocupação em formar um tipo específico de homem, forte, protetor e sem sentimentos, que não chora nem demonstra suas frustrações. Portanto, impõe-se um modelo de homem “superior” à mulher, formando uma hierarquização de gêneros, utilizando-se das representações dos brinquedos para isso.

As crianças são cercadas desde muito cedo, por símbolos e signos, que estão encharcados de ideologias<sup>4</sup>, cuja função é “treiná-las” para uma determinada performance de gênero, centrada na heterossexualidade compulsória. Essa ideologia forma e reforça o machismo e a desvalorização da sexualidade que foge à regra ditada.

Esse sexismo pode ser representado pela organização dos brinquedos, em polaridades, em que uma se opõe à outra, fazendo com que a criança escolha um local para brincar e socializar com aqueles que se identificam com esse local. Assim, limita-se os meninos a brincar com meninos e as meninas a brincar com meninas. Para além de uma limitação de experimentação, cria-se também um espaço de rivalidade entre os gêneros, em que não é aceitável invadir o espaço oposto.

Essa organização assume um local de conservação de binarismos, reforçando as desigualdades sociais entre homens e mulheres, conduzidos por papéis conservadores de gêneros. Muitas das vezes, isso vem do seio familiar, por meio da diferenciação de cores, roupas e brinquedos. Mais tarde, tais ações acabam sendo reforçadas na escola, por exemplo, quando o crachá com o nome da menina está escrito em rosa e o do menino, está em azul, bem como

---

<sup>4</sup> De acordo com Chauí (2004) a ideologia é responsável por fabricar histórias que não são propriamente reais, mas que justificam as histórias contadas pelo ponto de vista das classes dominantes.

quando o banheiro dos meninos está indicado com a imagem de uma bola, enquanto o banheiro das meninas traz a imagem de uma boneca.

Esse sexismo posto e definido pela sociedade como um todo, sobretudo pela escola, impõe uma hierarquia de gênero que a criança toma para si, podendo limitar a ambição feminina, visto que direciona apenas para a ação de cuidar do espaço familiar como foco principal.

O espaço escolar deve ser um ambiente democrático, que oportunize às crianças o acesso às experiências diversificadas, focando no seu desenvolvimento integral. Esse deve ser um local onde o transitar pelos gêneros não seja visto como um problema a ser corrigido, mas sim como um momento de diversão e curiosidade da criança, que está se apropriando do universo ao seu redor, utilizando, para tanto, das observações e da ludicidade.

Desse modo, se o menino resolver ser a mãe em uma brincadeira de casinha, isso não significa que sua sexualidade estará em jogo, significa apenas que ele está reproduzindo a rotina da sua mãe no momento de brincadeira. Logo, não há a necessidade de interrupção ou até mesmo de atitude que leve ao constrangimento da criança para que tome “seu devido” lugar.

Quando o direito ao brincar for respeitado, sem limitações ou imposições por parte dos adultos, a experiência infantil será vivida na sua plenitude, permitindo que esse transitar sem preocupações com binarismos instituídos pelos adultos torne a infância apenas um momento de prazer.

#### **4.4 “TRANSGRESSÕES” NAS REGRAS DO BRINCAR**

Na educação infantil a criança desenvolve a sua autonomia, por meio das interações, das brincadeiras e de tudo o que faz parte da rotina escolar dela. Essa autonomia permite que a criança perceba o mundo pelos seus olhos. Como vimos anteriormente, há uma vigilância por parte dos adultos às atitudes infantis dentro da educação infantil. Contudo, apesar de ser uma vigilância insistente, não é uma vigilância incessante. Existem os momentos de brincadeiras e os momentos de distração dos adultos que permitem uma transgressão das normas.

Apesar de toda a vigilância, o cuidado com a sexualidade infantil, a repressão de comportamentos e a condução para a heteronormatividade, por diversas vezes as crianças escapam aos olhos adultos e transitam livremente pelas brincadeiras, sem utilizar-se de padrões de gênero. Para Finco (2004), são essas transgressões que constroem a equidade, pois os brinquedos oferecidos para meninos e meninas trazem consigo diversas expectativas, que limitam as experiências, baseados em “[...] preconceitos que continuamos a considerar como

verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis” (FINCO, 2015, p. 52). Isso é algo que deve ser revisto e não transmitido às crianças como imposição aos modos de se relacionar entre os pares.

Finco (2004) afirma, ainda, que as crianças ainda não possuem relações sexistas, bem como o universo infantil não foi afetado pela cultura machista. Assim, durante as brincadeiras, as crianças manifestam-se culturalmente, algo que oferece um amplo campo para investigação. Em sua pesquisa etnográfica, realizada com crianças da rede municipal de São Paulo, Finco (2010) buscou compreender a visão de professoras e professores sobre as crianças que não seguem as normas de gênero no ato de brincar. A respeito disso, a autora aponta para a inquietação e angústia das professoras e professores sobre manter o padrão de gênero vigente. As professoras desencorajam atitudes que possam ser vistas como sendo inapropriadas para determinado sexo, simplesmente por não seguir a heteronormatividade.

Dessa forma, a partir de seu estudo, a autora nos faz pensar sobre a prática pedagógica de professoras que são baseadas na cultura e nas crenças de uma sociedade machista e excludente, que reforça as estereótipos de gênero e que faz com que a escola continue sendo um local de vigilância constante, visando a modelagem de corpos. Porém, como as crianças são protagonistas das suas histórias, muitas vezes, fogem às regras e aos olhares de quem as vigia, transitando pelas brincadeiras e pelos brinquedos, assumindo papéis que não são concebidos como seus.

No mesmo sentido, Bello e Felipe (2010) indicam mecanismos que as crianças utilizam para atender as 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 despreziosas.

Dito de outra forma, para Bello e Felipe (2010), as crianças agem de forma teatral frente aos adultos, buscando seguir um padrão que seja agradável aos seus olhos, escondendo o que não pode ser visto, como, por exemplo, as descobertas sobre seus corpos. No entanto, isso não significa que essa descoberta não seja feita, pois meninos e meninas sempre encontrarão uma forma de burlar as expectativas adultas e vivenciarem a experiência do brincar como bem entenderem, sem restrições sociais.

Apesar disso, não podemos negar que as restrições feitas por parte da família adentram os portões da escola. Podemos perceber isso em momentos “conscientes” da criança ensinada que existe um universo azul oponente ao universo rosa. Normalmente, são os meninos que vêm

para a escola preocupados em mostrar a sua masculinidade durante os momentos de brincadeiras, rejeitando o universo feminino e tudo o que possa ser considerado de mulher, como brinquedos rosas, bonecas e utensílios domésticos de plástico.

É como se a vigilância dos adultos fosse inserida em seu consciente, pois quando esse menino está brincando livremente com todos os brinquedos disponíveis e se pega realizando uma atividade que não demonstre a sua masculinidade, imediatamente ele para com o que está fazendo, para brincar de forma mais “máscula”. Essa preocupação por parte de algumas crianças se deve às repressões feitas pelo adulto, as quais se tornam tão frequentes que a binariedade dos brinquedos e atitudes se torna algo natural para eles. Ademais,

Na medida em que separam os brinquedos, tipificando-os como “de menina” e “de menino”, acabam estabelecendo uma relação assimétrica entre as crianças, contribuindo para que esses acreditem que realmente eles são naturalmente diferentes em todas as esferas da vida, e que devem assumir sua posição de homem ou mulher, seguindo os preceitos patriarcais. (NASCIMENTO, 2014, p. 267)

Nesse sentido, as meninas são educadas para uma feminilidade pacífica, delicada e frágil, contrapondo-se à masculinidade forte, que prepara meninos para serem homens dominadores. Esses modelos de masculinidades e feminilidades não levam em consideração a pluralidade de ser homem e ser mulher, favorecendo a disseminação da homofobia e do preconceito.

Nesse contexto, Araujo (2022), em sua pesquisa sobre as transgressões de gêneros na educação infantil, aponta que a escola é um espaço de produção e reprodução de culturas, mas também um espaço importante para as construções e desconstruções. A autora nos faz pensar em sua pesquisa sobre a importância da escola para que as transgressões possam acontecer:

Notou-se que as transgressões acontecem, porém, por mais que apareçam com frequência, ainda são tratadas como ressalvas e, com as crianças protagonistas dessa pesquisa, foi possível perceber a escola como um local de convívio no qual é possível experimentar novas possibilidades de ser menina e de ser menino (ARAJO, 2022, p. 103).

Essa experimentação de novas formas de se viver a masculinidade e a feminilidade deve se tornar algo natural dentro da infância, sendo levada também para a vida adulta, sem que os

comportamentos sejam determinados por uma justificativa biológica, que não se afirma mais nos dias atuais.

As crianças, quando brincam com os brinquedos ou de faz de conta, experimentam e representam papéis que estão para além das convenções sociais e determinações de gênero. Por isso, é preciso que as instituições de Educação Infantil compreendam o potencial transformador e transgressor das crianças, permitindo-lhes manifestarem suas linguagens nos diferentes tempos e espaços de convívio e interação (SANTIAGO; FARIA, 2021 s/p).

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 pré-definidos pelo sexo biológico. Portanto, meninos 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.

Diante disso, de acordo com Finco (2015):

Não são somente os meninos que sofrem com essa forma de opressão. As meninas são igualmente punidas, pois elas carregam a obrigação de ser delicadas, organizadas e obedientes. Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras interagem com elas. Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. (FINCO, 2015, p. 53)

Essa feminilização e masculinização é feita utilizando o padrão do que é ser menino e menina. Nesse contexto, é desconsiderada a masculinidade e feminilidade alternativas, numa tentativa de não “ser reproduzida” outra performatividade de gênero, ensinando através do silenciamento a ridicularização dessas formas de se expressar.

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 se tornar o local onde a liberdade de ser criança se torna 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, 2021, s/p). 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.

## 5 PASSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa realizada no período de 02 de maio até 31 de agosto de 2022, por meio de entrevistas narrativas, com seis professoras de um Centro de Educação Infantil de Lages. As entrevistas visaram responder a problemática desta pesquisa, trazendo discussões acerca das respostas das professoras e fundamentando-se nos referenciais teóricos encontrados sobre o tema. Abordaremos, também, a metodologia utilizada para a realização das entrevistas narrativas e o método empregado na análise dos dados.

### 5.1 BRINCADEIRAS E EQUIDADE DE GÊNERO EM UM CEIM DE LAGES

Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa teórica com o objetivo de conhecer como as questões de gênero podem intervir na educação de crianças pequenas, tendo como fundamento que existe uma construção social, cultural e histórica sobre o que é considerado como mais adequado para cada gênero. Da mesma forma, também buscamos compreender como os fatores sociais e culturais influenciam desde a primeira infância dessa criança, baseando-se em estudos feitos por Louro (2014), Felipe (2013), Auad (2019) e Finco (2010).

Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando que “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). Para tanto, o foco deste trabalho se volta às narrativas das professoras da educação infantil, com vistas a analisar como cada professora percebe, ou não, a importância das relações de gênero em sala de aula e como observa-se as hierarquizações dos papéis de gênero.

Acerca disso, de acordo com Galvão (2005, p. 328) “a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerente ao grupo social a que pertencemos”. Assim, analisamos o nosso cotidiano e agimos através das experiências que já tivemos. Dessa maneira, entendemos que é importante compreender as experiências profissionais das participantes da pesquisa, bem como as questões pessoais como religião, sexualidade, idade, dentre outros.

Para se chegar a isso, 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 número 5.073.374. Porém, esse processo demorou um pouco mais do que o esperado para ser aprovado,

pois precisamos fazer algumas alterações solicitadas pelo comitê, como, por exemplo, a retirada do nome do CEIM no qual realizaríamos a observação participativa, dentre outras questões. Ademais, houve a troca de objeto de estudo que antes era composto por crianças, passando a incorporar a visão das professoras sobre a equidade de gênero.

A pesquisa foi realizada na cidade de Lages, 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.

## 5.2 LOCAL DA PESQUISA

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 zero a cinco anos de idade e onze meses, priorizando o atendimento às crianças da comunidade onde o CEIM está localizado.

A partir disso, no Projeto Político Pedagógico do CEIM pesquisado consta como objetivo: “transformar a tarefa de educar num processo amplo, onde aconteça a interação entre alunos, professores, funcionários, pais e comunidade”. Ainda sobre o PPP do CEIM, ao realizarmos uma busca rápida no documento utilizando o programa “Adobe”, por meio do comando “Ctrl+f” com a intenção de buscar alguns conceitos como “gênero”, “brincadeiras” e “equidade”, pôde ser constatado que gênero e equidade não foram citados em nenhum momento no texto. Dessa forma, confirmou-se a hipótese da pesquisadora de que esses são assuntos deixados em um segundo plano e que não são considerados importantes na educação infantil.

Entretanto, na mesma busca, para a surpresa da pesquisadora, o conceito “brincadeiras” foi citado apenas dez vezes no documento, o qual possui cinquenta e sete páginas. Diante disso, uma vez que as brincadeiras são um dos pilares da educação infantil, as citações feitas no PPP podem ser consideradas poucas. Nessa perspectiva, cabe destacar que

Compreender a brincadeira como mais um eixo organizador do trabalho é de fundamental importância, pois é através dela que se estabelece o vínculo ou o elo entre o imaginário e o real. É através da brincadeira (faz de conta) que a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação: a realidade se constrói pela fantasia e a fantasia constrói a realidade. A criança organiza o seu pensamento através de vivências simbólicas, elaborando o seu real.” (PPP, 2020, p. 10)

Frente a esse contexto, destaca-se que o **CEIM Três Araucárias**<sup>5</sup> é um espaço alugado pela Prefeitura Municipal de Lages. Portanto, a sua configuração como CEIM é adaptada, sendo que as salas de Pré 1 possuem um banheiro para as crianças, mas são salas apertadas, sem uma disposição bem estruturada. Uma das salas possui uma meia parede que divide as crianças em dois grupos, dificultando também a ampla visão da professora, enquanto na outra turma há uma espécie de degrau no meio da sala. As paredes são pintadas em tons terrosos e escuros, o que não nos passa uma visão usual de escola arejada e “alegre”.

Já o refeitório das crianças foi improvisado no corredor, onde foram dispostas algumas mesas para as crianças fazerem as suas refeições. Nesse espaço, há algumas decorações dispostas na parede em formato de ursos, frutas e vegetais. Nessas imagens, a cozinheira é representada por uma “ursa fêmea” mais gordinha e amigável do que os outros.

Por sua vez, a turma do Pré 2 não possui um banheiro próprio, sendo que esse é dividido com as professoras e fica no corredor, em frente ao refeitório e ao lado da sala da direção. Nesse banheiro, são guardados alguns produtos de limpeza em uma prateleira alta, além desse espaço ser usado também como lavanderia, possuindo uma máquina de lavar roupas próxima à janela.

Sequencialmente, ao lado da sala da direção fica a cozinha, igualmente pequena, onde são preparadas todas as refeições das crianças por uma funcionária contratada. Vale destacar que a cozinha é o único local em que as crianças não possuem acesso livre dentro desse pequeno CEIM.

Por outro lado, a imagem que se tem do lado de fora do CEIM é de uma casa comum, rodeada por um cercado de ferro de estatura mediana, tendo o seu acesso feito por um portão eletrônico lateral e um portão trancado por cadeado, que fica à frente do CEIM, mas não é utilizado, porque está localizado em uma avenida movimentada.

Na parte da frente do CEIM há um pátio consideravelmente grande. Nesse espaço, as crianças têm acesso a uma caixa de areia, uma casinha de bonecas de madeira, sem móveis, e um parquinho de ferro, contendo quatro balanços, duas gangorras, um gira-gira, alguns pneus enterrados pela metade, formando um cercadinho, no qual as crianças gostam de brincar de pular, um escorregador e algumas árvores, que fazem sombra.

Por se tratar de um espaço alugado, não comporta todas as turmas da educação infantil de zero a cinco anos e onze meses. Dessa forma, esse CEIM possui uma extensão, a qual chamaremos de extensão “Pequenos Tropeiros”. Esse espaço foi construído com o propósito de

---

<sup>5</sup> Nome fictício dado ao CEIM, devido às exigências feitas pelo CEP, por meio do parecer de número 5.073.374.

servir as crianças da comunidade, possuindo quatro turmas de período integral, sendo elas uma turma de Berçário 1, uma turma de Berçário 2, uma turma de Maternal 1 e uma turma de Maternal 2. Todas as turmas possuem banheiro dentro da sala, são salas arejadas, com exceção da sala de maternal 1, que não possui uma janela grande, mas faz uso de ar condicionado para melhorar o conforto das/os pequenas/os.

Na extensão **“Pequenos Tropeiros”**<sup>6</sup>, as paredes e o piso são de cores claras, sendo que, ao entrarmos no CEIM, nos deparamos com a porta da lavanderia, que fica no meio da cozinha, separada por uma meia parede do refeitório, enquanto do outro lado fica a sala do Berçário 1. Na sequência, estão localizadas as salas do Berçário 2, Maternal 2 e Maternal 1. Ao lado da sala do Maternal 1 fica a direção e a sala dos professores, bem como o banheiro para as professoras e professores. O parque desse CEIM é montado no corredor, com brinquedos de plástico, como o escorregador, cavalinhos de balanço, gira-gira, motinhos de plástico e gangorra.

O pátio do CEIM não é amplo, porém as crianças conseguem brincar no pátio usado como estacionamento, já que é amplo e possui árvores (araucárias) que possibilitam às crianças colherem pinhão para serem cozidos no próprio CEIM, bem como é possível colher tangerina das árvores que estão dispostas pelo terreno.

### 5.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados dessa pesquisa foi feita a partir de entrevistas narrativas para conhecermos as percepções das professoras sobre as relações de gênero e as brincadeiras no contexto da educação infantil. Afinal, “o objetivo da entrevista é obter as percepções individuais dos entrevistados sobre um tema” (FLICK, 2009, p. 115). Sendo assim, buscamos entender como é feita a organização do espaço da educação infantil e se segrega as crianças com base nos padrões de feminilidade e masculinidade, propiciando uma hierarquização de gênero.

Para atingirmos os objetivos dessa 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 (2009, p. 169),

---

<sup>6</sup> Nome fictício dado ao CEIM devido às exigências feitas pelo CEP, por meio do parecer de número 5.073.374.

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.

As entrevistas ocorreram nos CEIMs selecionados para a pesquisa, nos momentos determinados e combinados com as professoras participantes. Para realizar a entrevista, foi tomado por base um roteiro semiestruturado, que serviu para a entrevistadora conduzir a conversa com cada participante, mantendo, assim, o foco na temática do estudo. Para isso, inicialmente contávamos com oito professoras atuantes no **CEIM Três Araucárias** e na **Extensão Pequenos Tropeiros**, que atendiam aos critérios de inclusão, ou seja, atuação na educação infantil há mais de três anos, além de estarem em sala de aula com crianças de dois a cinco anos e 11 meses. Algumas professoras demonstraram insegurança ao falar a respeito de um tema sobre o qual, segundo elas, “não tem muito conhecimento”. Dessa forma, apenas seis professoras aceitaram participar da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas com consentimentos das entrevistadas, utilizando o gravador do celular e, posteriormente, foram transcritas e serão arquivadas pelo período de cinco anos, no computador e em um pen-drive, sendo descartadas após esse tempo. Nesse ponto, para preservar a identidade das professoras entrevistadas, utilizaremos nomes de figuras femininas que foram e são importantes e influentes na história brasileira. Para que haja um reconhecimento melhor da história de cada mulher cujo o codinome será utilizado, abaixo apresentamos um quadro uma breve descrição delas.

Quadro 01: 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 n.º 145, que institui o dia do professor no dia 15 de outubro.

Maria Quitéria (1792 – 1853)	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.
Marielle Franco (1979 – 2018)	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.

Fonte: Autoria própria (2023).

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Lakatos (2003, p. 167), a análise “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. Ainda segundo a autora, é nesse momento que o pesquisador entrará em maiores detalhes dos dados coletados durante a pesquisa, podendo confirmar ou negar as hipóteses antes criadas.

Assim sendo, optamos por fazer a análise dessa pesquisa utilizando-se da análise qualitativa do conteúdo que, de acordo com Flick (2009), é um procedimento clássico para se fazer a análise de qualquer conteúdo, inclusive a entrevista como é o foco na presente pesquisa. Afinal, de acordo com o autor, trata-se de um procedimento que “esclarece trechos difusos, ambíguos ou contraditórios por envolver o material do contexto na análise”.

Por sua vez, Mayring (2007) aponta que esse método de análise pretende descrever os significados das mensagens e interpretar os conhecimentos presentes nelas. Nessa perspectiva, os dados foram analisados a partir da utilização da **técnica de análise explicativa de Mayring** (2007) 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” (MAYRING, 2002, p. 115). Nesse sentido, buscamos responder aos objetivos da pesquisa dentro das três categorias pré-definidas: gênero, equidade e brincadeiras.

#### 5.5 PERFIL DAS PARTICIPANTES

Primeiramente, é importante relatar que a pesquisadora realizou a pesquisa no CEIM em que trabalha. Dessa forma, através de conversa informal, foi falado às professoras sobre a

entrevista, que seria feita nas próximas semanas. Algumas professoras demonstraram preocupação em saber qual era o tema da pesquisa para poderem “se preparar”.

Avisadas previamente sobre a entrevista, foi deixado com a direção o TCLE para que as professoras que quisessem participar assinassem. Assim, a pesquisadora entrou em contato para saber qual seria o melhor horário para a realização da pesquisa. Dessa forma, de acordo com os horários acordados com a direção e professoras, as entrevistas aconteceram em sua maioria no horário das 12h às 13h30min, período em que as crianças estão dormindo conforme a rotina estabelecida na creche. Das oito professoras que se enquadravam nos critérios da pesquisa, seis aceitaram participar, enquanto duas recusaram. As entrevistas foram realizadas nas dependências do CEIM.

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 dois a três anos, com catorze anos de trabalho na educação infantil, sendo efetiva há dez 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 as perguntas e respostas. 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 a Dandara dos Palmares, 47 anos, união estável, pós-graduada, três filhos, uma menina e dois meninos, sem religião, estava há

dezoito 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 informal<sup>7</sup>, ela detalhou melhor suas experiências, escancarando o preconceito de familiares e colegas com crianças que fogem às regras de gênero impostas (aos papéis tradicionais de gênero).

Por outro lado, a entrevistada número quatro, denominada Antonieta de Barros, 48 anos, separada, possui duas filhas, espírita, mestra em Educação, professora efetiva, com vinte 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 GECAL<sup>8</sup> e fazia esse 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, 44 anos, casada, três filhos, sendo dois meninos e uma menina, 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 12h. Por esse motivo, tivemos o cuidado de não elevar o tom da voz para não acordá-los. Considero que foi a entrevista mais tensa, pois além de haver uma preocupação com o tema da pesquisa, por parte da entrevistada, ainda se tinha 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 das professoras.

---

<sup>7</sup> Ao desligar o gravador, Dandara dos Palmares nos relatou que a 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 nos autorizou fazer o relato da mesma, mesmo que não tenha sido gravada

<sup>8</sup> Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/Uniplac).

Por fim, a sexta entrevistada, Marielle Franco, 37 anos, união estável, um filho, cristã, pós-graduada, trabalhava há 20 anos na educação infantil, efetiva, atuava 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. Portanto, estava sem dormir adequadamente, 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 desse 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.

Nesse sentido, durante o processo da pesquisa, buscamos analisar para além “das palavras”. Assim, foi levado em consideração cada gesto, cada pausa, cada movimento feito pelas professoras que pudesse denunciar um desconforto, uma agitação ou qualquer outro sinal que contribuísse para a compreensão da temática em pauta. Dessa forma, cada vez que houver algum signo/entonação/silêncio expressado pela professora, relataremos entre parênteses as percepções da pesquisadora, para que o leitor possa “reviver” a cena juntamente com a pesquisadora. Além disso, para uma melhor compreensão, agrupamos a análise das narrativas das participantes da pesquisa em três categorias: gênero, brincadeiras e equidade.

## 5.6 NARRATIVAS SOBRE BRINCADEIRAS E EQUIDADE DE GÊNERO EM UM CEIM DE LAGES/SC

Neste subcapítulo, apresentamos os dados da pesquisa realizada com seis professoras de um CEIM do sistema de educação de Lages, com o intuito de conhecer suas percepções sobre gênero, brincadeiras e equidade. Para tanto, inicia-se com o foco na formação das professoras entrevistadas sobre gênero e, logo após, realizamos a análise das narrativas das participantes. Os dados foram agrupados em **quatro categorias**: gênero e formação (5.6.1); brincadeiras e gênero (5.6.2), brinquedos, gênero e família no espaço da educação infantil (5.6.3) e as brincadeiras possibilitam a construção da equidade de gênero? (5.6.4).

### 5.6.1 GÊNERO E FORMAÇÃO

Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender e justificar a desigualdade social. (LOURO, 1996, p. 34).

Nas conversas informais no CEIM, percebemos que muitos discursos ainda são pautados na justificativa das desigualdade de gênero, na regulação das brincadeiras das crianças e, sobretudo, na religiosidade. Apesar da cautela em responder aos questionamentos da pesquisa, isso se confirmou 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 de gênero.

Observamos também que a temática de gênero ainda é um campo pouco explorado e conhecido pelas professoras da educação infantil, pois em sua maioria relataram que não tiveram nenhum contato com essa temática em toda sua carreira, seja na universidade, ou em formações proporcionadas pelo Sistema Municipal de Lages. Nesse contexto, para Correia, Graupe e Bragagnolo (2021, p. 251) a “formação incipiente torna-se uma barreira à abordagem de gênero na Educação Infantil”.

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.*” (Marielle Franco).

Por outro lado, sobre o contato com a temática de gênero, as respostas ficaram bem divididas, sendo que metade das professoras tiveram contato com a temática e a outra metade nem sequer ouviu falar sobre o assunto em todas as suas formações. Porém, as respostas 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 nos contou que seu contato com a temática de gênero se deu através de:

*Palestras que eu já fui. Até porque eu tenho (risos) uma filha que foi estagiária 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 nos conta que em casa, com sua filha que é psicóloga, frequentemente é debatido o tema gênero. Já sobre o preconceito velado, nos diz ela que

*[...] 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. No entanto, não são todas as

pedagogas que possuem esse privilégio e podem contar com alguma familiar ou amiga que oriente sobre os estudos de gênero.

Doroth Stang também respondeu que teve contato com a temática de gênero na época da faculdade, porém, da mesma forma como ocorreu com Antonieta de Barros, esse contato com a temática não se deu pela universidade, mas sim pelas conversas e discussões com as/os colegas de faculdade. Desse modo, ela relata que “*Sim, já teve. Foi na faculdade*”  
*Pesquisadora: mas foi em uma matéria ou assunto aleatório? “Foi um assunto que surgiu entre as colegas, mas não teve matéria nem nada”.*

Já Dandara dos Palmares, diferentemente das colegas, respondeu que teve contato com a temática de gênero por:

*Várias vezes, durante a faculdade a gente participou de alguns seminários, eu fiz um curso também. Mas há muito tempo atrás, quando nem se falava tanto sobre isso na educação infantil. Eu li algumas coisas também, mas não... não que tenha sido uma matéria específica. Mas, eu tive assim.... palestras, li alguma coisa... a gente sempre procura né, tá buscando uma coisa sobre isso porque faz parte do nosso cotidiano né? A gente tem várias crianças de diferentes (faz uma pausa e olha para o lado) ... ahm... etnias, formações, religiões... né?! Então a gente precisa tá sempre se atualizando... (fala entre risos) apesar de que eu acho que falta um pouco aí pra mim, mas... acho que é isso.*

Entretanto, mesmo relatando que já teve cursos e participou de seminários sobre gênero, em sua resposta, Dandara dos Palmares aponta que é preciso atualizar-se por conta própria, buscando leituras sobre o assunto, pois a formação acadêmica ainda é muito superficial quanto aos estudos de gênero. Por isso, segundo ela, ainda sente-se insegura sobre a temática, principalmente na educação infantil.

Essa foi uma percepção recorrente na fala de todas as professoras, pois, mesmo aquelas que tiveram cursos, assistiram a palestras, ou até mesmo participaram de discussões sobre o tema na faculdade, em suas respostas, demonstraram insegurança em atitudes simples, como mencionar a palavra gênero. Assim, percebemos na fala de todas as professoras um certo desconforto em falar sobre gênero evidenciado, sobretudo, na substituição da palavra por “tema”, “essa temática”, “esse assunto”, mas sem mencioná-la especificamente em momento algum. Isso pode ser proveniente talvez do avanço, na última década, dos discursos antigênero e da perseguição sofrida pelas/os professoras/es que trabalham gênero nas escolas, o que leva a um pânico moral e um desconforto ao falar sobre gênero e sexualidade nas escolas.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Para Miskolci e Campana (2018), o pânico moral iniciou com a igreja católica, que discriminava os discursos feministas, ganhando força através do avanço da política conservadora e de direita.

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 professoras/es 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. Frente a isso, Félix (2015) nos faz um convite para que atuemos na perspectiva de gênero, visando a 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! (FÉLIX, 2015, p. 230)

Em sua fala, Félix (2015) trata da função dos coordenadores pedagógicos em pautar temas diversos na área da educação, visando uma ampliação dos conhecimentos, o que, conseqüentemente, ocasionaria uma educação mais justa e democrática. Porém, na educação infantil, 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, Larrosa (2015, p. 52) afirma que a formação não visa apenas o aprender, mas sim interiorizar o conteúdo, transformando a realidade do sujeito.

Na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. (LARROSA, 2015, p. 52)

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 através da sua própria busca sobre o assunto. Porém, se 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.

### 5.6.2 BRINCADEIRAS E RELAÇÕES DE GÊNERO

Nem sempre a brincadeira foi vista como importante à criança, contudo, hoje sabemos que as brincadeiras fazem parte do universo infantil, especialmente na Educação Infantil. É nesse momento que a criança explora seu imaginário, reproduz sua vivência, exterioriza sentimentos e aprende de forma prazerosa. Nesse sentido, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 2011), pois são nesses momentos de brincadeiras que ela aprende, também, sobre as relações de gênero. Afinal, o espaço do brincar não é um espaço neutro, nele há muito a se dizer sobre as relações infantis e como essas relações são vistas e trabalhadas na educação infantil, pois é neste espaço que as crianças aprendem a ser homem e mulher.

No ato de brincar de médico, por exemplo, a criança internaliza as funções que essa profissão exerce, reproduz o que ela aprendeu, viu e sabe sobre essa profissão, imita as experiências que ela teve no contato com esse profissional, sejam elas boas ou ruins, e assimila o lugar que esse profissional tem na sociedade, mesmo que não se tenha brinquedos que representem o estetoscópio, ou a maleta do médico, ela usará da imaginação para aprender mais sobre essa profissão e o seu papel social.

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança. (ELKONIN, 2009, p. 34).

Se prestarmos bastante atenção, as diferenciações entre meninos e meninas são escancaradas na sociedade por meio dos brinquedos, das brincadeiras e da mediação do ato de brincar. Ao visitarmos uma loja de brinquedos, perceberemos quais são os espaços delimitados “para meninas” e “para meninos” através das cores. Nos espaços rosa e roxo estarão as bonecas,

utensílios domésticos em miniaturas, maquiagens infantis, perucas e itens de princesas, contrapondo-se ao ambiente azul, onde estarão os aviões, carrinhos de diversas profissões, como bombeiro, policial e boiadeiro, estarão também kits de furadeiras, bolas, armas, entre outros.

Desse modo, as lojas de brinquedos têm muito a nos dizer sobre quais meninos e meninas estamos formando. Meninas para o universo da beleza, da maternidade e da passividade do lar, já os meninos estão sendo preparados para assumirem locais importantes de poder e decisão na nossa sociedade, pois seus brinquedos instigam a curiosidade e a inventividade, bem como dão ênfase à brutalidade, dando pistas sobre qual masculinidade é mais aceita.

Sob esse viés, Mattioda (2007, p. 01) afirma que, “De formas diferentes e engendradas por uma complexa rede de poder, o processo de formação de gênero está encerrado nos discursos e nas práticas representativas das instituições”. Dessa maneira, a família e a escola criam e reforçam padrões de feminilidades e masculinidades e marcam os corpos infantis para seguir esse padrão imposto culturalmente.

Em virtude disso, a escola, como um espaço social, não foge dessa visão binária de gênero. Para exemplificar isso, ao observar o dia do brinquedo, Dandara dos Palmares nos conta que “*Normalmente as meninas trazem bonecas, e os meninos trazem carrinhos*”. Em seguida, ao ser questionada sobre o porquê disso 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 a 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. (Dandara dos Palmares)*

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.

Na mesma direção, ao questionarmos as professoras sobre a influência da brincadeira na constituição de meninos e meninas, algumas respostas giraram em torno da família e da cultura:

*Eu acredito que isso é uma construção familiar. Porque... é... como eu posso te falar?! (coça cabeça) Eu vejo assim, que muita criança já vem com isso de casa, eu percebo assim, que tem criança que chega assim: “rosa é de menina, azul é de menino”, “menino não brinca com isso, menina brinca com aquilo”. Eu vejo que não é escola não, nem brincadeira, e sim é o ambiente que ele passa mais tempo que dá essa questão de valores, né?! Mais isso que eu percebo. (Anita Garibaldi)*

Em sua fala, podemos perceber que Anita Garibaldi, vê a família como o maior produtor da cultura de gênero e da construção social do feminino e do masculino, bem como percebemos que não há preocupação, da sua parte, em problematizar o que a criança “traz de casa”, não há intenção em mudar esses “valores”, sua fala deixa subentendido que a brincadeira não exerce qualquer alteração na forma de ver e sentir o mundo ao seu redor.

*Eu acho que de certa forma tem né?! Porque na verdade é a imitação daquilo que eu acho que eles vem em casa, e é a imitação daquilo que no futuro eles vão fazer também, eu acho que até uma imitação que a gente costuma dizer, é... Se a gente pensar, quem disse que a mulher hoje tem que ser mãe e cuidar dos filhos, cuidar da boneca, da mama, trocar... E quem disse que o pai é o que tem que trabalhar fora? Mas é uma coisa que é tradicional, já vem da nossa educação e a gente acaba seguindo e dando continuidade sem nem perceber. E vai repetindo, né?! E a gente não dá importância pra isso. “Deixa que é normal, menina brinca assim, menino brinca assim” mas aí eles brincam às vezes de casinha, de papai e de mamãe, mas é sempre assim os papéis, a menina cuidando da boneca e os meninos saem passear, vão trabalhar, sei lá, e voltar pra casa. Até quando é aqui no parque, que é maior, mas liberado né?! Eles repetem isso. (Antonieta de Barros).*

Em contraponto, a fala de Antonieta de Barros, diverge em partes da opinião de Anita Garibaldi, ainda que para ela a cultura seja importante formadora da subjetividade da criança, Antonieta questiona a organização de gênero desta cultura, trazendo reflexões acerca dos lugares impostos e reservados para meninos e meninas na esteira da cultura.

Antonieta, aponta exemplos de naturalização de representações sociais para meninas e meninos, onde para as meninas destinam-se o espaço mais reservado, os cuidados com a casa e filhas/os, enquanto que para os meninos é associado o trabalho remunerado, o sustento da casa.

*[...] os meninos gostam muito de carrinho. As meninas são mais, como posso te dizer... ecléticas. Elas brincam com qualquer brinquedo. Depende do dia, assim.... os meninos é mais carrinhos, eles gostam bastante (ergue os ombros).*  
*Pesquisadora: E porque você acha que isso acontece?*

*Doroth Stang: Eu acho que é muito cultural, talvez as famílias...*

*Pesquisadora: E será que tem uma relação desse peso ser mais forte para os meninos? As meninas têm maior liberdade e os meninos preferirem carrinhos?*

*Doroth Stang: Deve ser uma questão da família mesmo, a família deve dizer que carrinho é de menino. Acho que é muito mais isso. (Doroth Stang)*

Diante desse cenário, não há como negar que a família e a cultura têm um papel muito importante na constituição das masculinidades e feminilidades dessas crianças. Todavia, precisamos nos atentar ao fato de que culpabilizar a família pode criar um espaço cômodo, por meio do qual é eximida a responsabilidade da professora de refletir em sua prática sobre a dicotomia do que é ser homem e mulher, eximindo-se de construir uma educação equitativa, que valorize todos os gêneros. Historicamente, instituições como igreja, família e escola vêm alimentando a visão conservadora sobre os comportamentos de homens e mulheres (CISNE; BRETAS, 2009). Assim, deixar que apenas esses espaços sejam formadores de opinião é um risco para as diversidades e, sobretudo, para o respeito a essas diversidades.

Essa visão conservadora, que naturaliza as desigualdades sociais quanto ao gênero, se faz cada vez mais presente em nossa sociedade, ao passo de termos a impressão de que estamos regredindo no que se refere aos direitos sociais. Portanto, assumir um papel de passividade ao reforço da hierarquização e dicotomização de gênero, faz com que estejamos participando dessa regressão de forma ativa, confirmando que a escola “vem ratificar, desde a educação infantil, toda a construção simbólica do feminino e do masculino iniciada na família” (CISNE; BRETAS, 2009, p. 67). Isso propicia às crianças a leitura de um mundo baseado na ideologia patriarcal dominante.

É importante refletirmos sobre as brincadeiras e os brinquedos na educação infantil e qual a visão as professoras entrevistadas têm sobre a relevância desses na construção de uma equidade de gênero e na formação das crianças. Também é relevante considerar de que forma as brincadeiras são organizadas pelas professoras e como o afeto no momento de brincar entre as crianças é abordado pelas professoras.

A esse respeito, o fato é que em qualquer espaço social há demonstrações de afeto por parte de seus frequentadores. Entendemos afeto como qualquer demonstração de carinho, pode ser um aperto de mão, um beijo, um toque, ou até mesmo um sorriso direcionado a alguém. Na educação infantil, não é diferente. As crianças estão a todo o momento dando demonstrações de sua afetividade, seja por um abraço, um convite para brincar com o colega, a entrega voluntária de um brinquedo, através de uma flor dada a professora ou ao colega, enfim, diversos são os momentos de afetuosidade das crianças.

Contudo, há uma preocupação social com a demonstração de afeto entre os meninos. Enquanto as meninas podem dar as mãos e andar “grudadas” pelo parquinho, trocar abraços e beijos a todo o instante sem que haja preocupações com esses comportamentos, para os meninos, a demonstração de afeto não é bem tolerada e até mesmo é “mal interpretada”.

De acordo com Bello e Felipe (2010) meninos são ensinados desde muito cedo sobre como devem performar suas masculinidades se utilizando de normas como padrões, que levam a uma masculinidade hegemônica. Para que se afirme essa hegemonia dentro de uma norma de masculinidade tida como padrão, as demonstrações de afeto entre meninos não são toleradas, bem como a misoginia é bem aceita e até mesmo incentivada, afinal, tudo que remeta ao universo feminino faz com que o ideal de masculinidade aceito seja fragilizado.

Ou seja, parece que, desde muito cedo, especialmente os meninos precisam vincular sua masculinidade com a heterossexualidade, dando demonstrações claras dessa vinculação. Não é à toa que os pais perguntam a seus filhos quantas namoradinhas eles têm, estimulando-os de forma insistente a apreciarem os corpos femininos (muitos pais mostram revistas de mulheres nuas para seus meninos, por exemplo). (BELLO; FELIPE, 2010, p. 179).

Aos meninos, a heterossexualidade compulsória é imposta desde muito cedo, pois desde a concepção ganham roupinhas com frases sexistas como “terror das meninas”, “salva vida de gatas”, entre outras tantas que conduzem a uma heterossexualidade machista e misógina. Tratam-se de comportamentos que limitam a demonstração masculina de afeto.

Nossos discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e o sentido das palavras e expressões variam, frequentemente, de voz para voz, embora, em nossos esforços racionalistas e unificadores (e o uso de *nossos*, aí, corresponde a uma referência genérica aos homens e mulheres), procuremos cristalizar *os sentidos certos* nos dicionários. (SILVEIRA, 2002, p. 80)

O fato é que os discursos ouvidos na infância podem refletir em toda a vida dessas crianças. Esses discursos, muitas vezes, são recebidos por elas como verdades absolutas, pois por mais que haja transgressão nas atitudes infantis, as crianças performam para agradar aos olhos adultos, “obedecendo” às regras impostas por esses adultos, sejam disciplinares, morais ou sociais. Dessa forma, as narrativas das professoras das creches e CEIMs podem e provavelmente ditarão o que é certo ou errado, de acordo com a sexualidade infantil, as hierarquias de gênero e quais são as demonstrações de afeto permitidas e quem pode demonstrá-las.

Quando pensamos nessa pesquisa, a afetividade infantil não parecia uma questão a ser abordada, pois para a pesquisadora as trocas de carinho e afeto eram algo “natural” da criança,

não havendo motivos para eventuais preocupações. Entretanto, no decorrer da pesquisa, as narrativas de duas professoras apontaram a inquietação quanto à amorosidade masculina e o quanto isso pode “deslegitimar” a masculinidade, bem como a preocupação de estar ligada a uma futura “homossexualidade”.

Nesse sentido, a professora Maria Quitéria compartilha que:

*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. (Maria Quitéria)*

Na narrativa da professora, fica evidente que a mãe tinha uma preocupação com o carinho que seu filho recebia desse colega, sobretudo como esse carinho poderia intervir na sexualidade de seu filho. Essa preocupação exacerbada com a heterossexualidade compulsória busca provar que é “homem macho” e, portanto, esse não pode demonstrar afeto com seus amigos. Nessa lógica na qual “quanto mais macho, menos afetuoso”, cria-se uma sociedade ainda mais desigual quanto ao gênero, pois as demonstrações de carinho são vistas como uma fragilidade, que logo é associada à feminilidade ou à homossexualidade, devendo ser reprimida, o que atribui ao universo feminino e ao universo LGBTQIA+ a posição de inferioridade.

Sob esse viés, a professora Dandara dos Palmares nos conta sobre os casos de alunos que “[...] eram meninos, do sexo masculino, e tinham preferencias, por brinquedos, digamos assim “de meninas” (faz o gesto de “” com as mãos) [...]. Já tive dois casos, durante dois anos seguidos.” Ao ser questionada sobre como era o relacionamento deles no ambiente familiar e na escola, ela nos contou sobre o caso de um deles, que mais mexeu com ela, a família lhe procurou.

*Uma vez a mãe falou comigo... me citou que a criança desde muito pequena já apresentava essa diferença ne?!... Digamos assim... (faz uma pequena pausa) Essa DISCORDÂNCIA (ênfatisou a palavra) das brincadeiras, ou... o gosto pelo sexo que ele nasceu, digamos assim, ne?! Mas a mãe já havia percebido, também essa questão. Tanto que era um menino, e ele pedia pra ela bonecas e ela fazia, ela fazia roupa de boneca pra ele, desde dois anos de idade... Então (deu de ombros) (Dandara dos Palmares)*

No entanto, em conversa informal, logo após o término da entrevista, a professora relatou que apesar da mãe ser tranquila pela forma com que o filho se socializava e brincava, o pai, que era militar, não aprovava a atitude da mãe e, frequentemente, afrontava o filho dizendo

“te afirma gelatina”, quando esse demonstrava atitudes tidas como femininas, ou até mesmo de carinho com seus colegas.

Sobre isso, durante nossa trajetória docente e até mesmo observando a sociedade, notamos que os pais são os que mais se preocupam com a masculinidade dos seus filhos. Desse modo, os meninos são incentivados desde muito cedo a expressarem a sua sexualidade e, muitas vezes, os pais apresentam conteúdos impróprios para que seus filhos aprendam qual a forma correta de “gostar de alguém”. Além disso, são ensinados que carinho, beijos e abraços não devem ser trocados por dois meninos, pois isso pode torná-los mais fracos, frágeis e fazer com que sejam comparados a uma “gelatina”. Não é à toa que os pais perguntam aos seus filhos quantas namoradinhas eles possuem, se têm alguma amiga, bem como fazem insinuações sexuais sobre essas amizades, cometendo dois absurdos em um único momento, isto é, trazer para o menino a heterossexualidade como sendo a única opção e sexualizar os corpos infantis da menina e do menino.

Bello e Felipe (2009) afirmam que desde muito cedo os meninos são expostos aos códigos morais de como ser “mais ou menos masculinos”, sendo encharcados de informações que os validam para serem homens e não menininhas, nem bichas ou maricas. Porém, essa preocupação com a masculinidade, que deve ser evidenciada através da heterossexualidade, se estende para o ambiente escolar, nesse caso a educação infantil.

Quando perguntamos como eram as brincadeiras livres, a professora Marielle Franco apontou sua preocupação com uns meninos 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? Porque a criança ela falou ali porque já foi falado pra ela que o dedo feio. Mas eu quis já quebrar isso pra ela não passar mais pra frente né? Mas o piazinho assim, ele gosta de deitar do lado do piazinho, gosta de deitar e, às vezes, ele meio que chega com intenção de... (risos). (Marielle Franco)*

Quando a professora se refere a “chegar com maldade”, quer dizer que há uma intenção com a realização desse carinho. Contudo, como 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”, referindo-se a outra situação, mas que se encaixa muito bem nesse caso.

Já a professora Maria Quitéria, nos conta 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. (Maria Quitéria)*

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. Todavia, como vimos anteriormente, essa discussão é negligenciada dentro das universidades e, sobretudo, nas formações continuadas.

Percebemos também como essa preocupação ocorre apenas por parte das professoras e dos pais, 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 reagiam ao carinho desse colega, Marielle Franco nos conta 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 ne? 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 pois 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, são feitos os retoques e mudanças no curso da obra, para que o resultado final seja alcançado, sem desvios.

Portanto, segundo os autores, a infância é entendida como um momento de maior cuidado, pois trata-se do momento em que é feita a construção da fundação dessa obra, onde tudo começa, afinal, uma fundação frágil não suportaria o projeto final. Isso faz com que a infância seja o momento no qual a vigilância dos comportamentos é maior, para que os pilares do machismo hegemônico sejam tão sólidos para suportar o machismo construído ao longo dos anos.

Em contraponto ao caso anterior, a professora Doroth Stang contou sobre um aluno que “agarrava” as meninas e que, ao chamar os seus pais, não houve preocupação com esse comportamento.

*Já teve, numa turma de pré... Demais intimidade, tipo os meninos querer agarrar as meninas como um adulto... mas isso eu acho que ele deve ter visto em casa ou assistido um filme impróprio. Mas foi comunicado à família. A menina ficou bem assustada. Os pais dela ficaram sabendo e não gostaram né? (risos) Nem um pouco, foi bem difícil (...) A família do menino (quando chamada para conversar sobre o comportamento do filho) respondeu que não, que eles nunca colocaram filmes impróprios e nunca presenciou uma cena de intimidade entre eles. (Doroth Stang)*

Essa narrativa aponta que a família não se sentiu incomodada com o comportamento do menino, referente às investidas em uma colega. Por mais que sejam apenas crianças e que esse menino estivesse demonstrando comportamentos impróprios para sua idade, não houve cuidado por parte da família do menino, diferentemente do menino que demonstrava afeto com outro colega menino.

Esse comportamento de aflição a determinadas relações e demonstrações de afetos, escancara muito bem a visão dicotômica e hegemônica de homem e mulher. A escola, por sua vez, ainda produz, reproduz e reforça a ideia de masculinidades e feminilidades, bem ou mal aceitas. Os comportamentos dos familiares e das professoras dentro das transgressões do que a sociedade julga ser o “correto” para as demonstrações de afeto são realizados através de uma vigilância constante que visa à heteronormatização, sendo instituída em todas as fases da vida. Da mesma forma, todas as atitudes infantis são alvo dessa vigilância, para que não haja transgressões e desvios da norma de gênero.

Portanto, 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 validá-la como homem e mulher.

Em nenhum momento as crianças estão livres dessa vigilância de seus comportamentos, formas de brincar, formas de demonstrar afeto e formas 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 beijoqueiro, aí tem que cuidar sabe. (Marielle Franco)*

Quando indagada sobre como ela via esse carinho e qual era a sua reação quanto a esse menino, ela nos contou que reagiu na forma de “conversar... dar um corte” (Marielle Franco). Na conversa com essa professora, ficou claro 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 ela justificou ser devido ao seu cansaço. No entanto, o seu comportamento 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 está “vigiando-os”.

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.

### 5.6.3 BRINQUEDOS, GÊNERO E FAMÍLIA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É na família que se inicia a “domesticação” de meninas e meninos, e assim vão sendo desenhados os papéis do que é ser homem ou mulher, nomeados a partir de supostas diferenças biológicas, determinando um lugar como referência, na cultura hegemônica patriarcal, que cria relações materiais e representações simbólicas do lugar do homem e da mulher na sociedade, imputando posições que estes devem assumir de acordo com o sexo, afirmando, assim, a suposta “diferença natural” para estabelecer atribuições e deveres, considerados “femininos ou masculinos” (NASCIMENTO, 2014, p. 260-261)

De forma geral, pudemos perceber nos discursos das professoras que não há divisão nos brinquedos e brincadeiras na educação infantil. De acordo com seus relatos, os brinquedos são deixados à livre exploração da criança. Conforme Antonieta de Barros “*os brinquedos... eles ficam todos juntos, e é livre, a criança pega o brinquedo que ela quer pra brincar, as brincadeiras também são livres, eles brincam com quem eles querem, como eles querem.*” A liberdade na escolha de parceiros, brinquedos e brincadeiras possibilita à criança explorar todas as possibilidades de desenvolvimento das suas capacidades sem o julgamento do olhar sexista do adulto.

Essa liberdade é fundamental para começarmos a construir uma sociedade equitativa e livre de estereótipos de gênero, desconstruindo, por consequência, a visão de um sexo superior ao outro. Porém, essa autonomia pode significar a reprodução dessas desigualdades, quando não acompanhada e conduzida de forma racional e intencional.

Ao serem questionadas sobre a forma com que conduziam ou não os momentos de brincadeiras das crianças, Anita Garibaldi nos mostra que deixa as crianças explorarem sua autonomia dentro de um limite imposto por ela. Assim, a criança escolhe dentro das possibilidades limitadas pela visão de um adulto, visando uma organização do ambiente:

*Bom, eu geralmente coloco, dois espaços pra que a criança escolha o que ela quer brincar. Geralmente um é na mesa, uma brincadeira de mesa e outra de chão. Assim que eu faço. Aí ele tem a disponibilidade, de escolher o que ele quer brincar. Se ele quer brincar no chão ou se ele quer brincar na mesa, e eu sempre trabalho assim. [...] Anita Garibaldi*

No relato de Anita Garibaldi evidencia-se que os brinquedos são pré-selecionados por ela, para que dentro das possibilidades de brinquedos e brincadeiras as crianças possam escolher com o que e como podem brincar.

Essa pré-seleção de brinquedos pode ser uma aliada para a construção da equidade de gêneros. Afinal, se a professora se atentar à carga ideológica que os brinquedos possuem e selecioná-los mesclando as opções sem dividir em brinquedos de meninas e meninos, isso poderá garantir às crianças a ruptura segregacional e hierárquica, pois cada criança escolherá seus brinquedos de acordo com gostos e preferências, sem a polarização do que é “certo ou errado” para ela.

Porém, a grande maioria das professoras entrevistadas demonstram um comportamento evasivo, quanto às escolhas de brinquedos, sobretudo de brincadeiras nos momentos livres. Ao serem questionadas sobre como elas organizavam os brinquedos e de que forma é feita a condução das brincadeiras livres, as respostas foram as seguintes:

*Eu prefiro que eles escolham. Porque daí é o interesse deles, do que eles querem brincar naquele momento.... Algumas crianças têm preferências, né?! Outras não... aaaaahmm... tem alguns meninos que dizem “há, isso é de menina” e tal e tal... E tem outras crianças que não dão importância pra isso. Normalmente eu não costumo interferir, eu os deixo... eles mesmos conversarem entre eles e quando eu vejo que tá demais, aí eu falo, “Não, isso é só um brinquedo” ... mas normalmente não costumo interferir na hora da brincadeira deles. (Dandara dos Palmares)*

Quando Dandara dos Palmares aponta que não interfere nas brincadeiras das crianças, apenas quando “tá demais”, indica que a preocupação central dela é com a manutenção da disciplina, evitando brigas e conflitos entre as crianças e, não há uma preocupação pedagógica com as hierarquias e com os papéis tradicionais de gênero.

Neste mesmo sentido, Antonieta de Barros nos confirma essa preocupação com as regras de boa convivência entre as crianças, e que os papéis de gênero são reproduzidos e aceitos pelas professoras sem intervenção.

*Nas brincadeiras deles, a menina fica cuidando da casa (risos)... eles repetem isso. E a gente acaba não interferindo. A gente deixa. A gente acaba observando mais assim, é o comportamento deles, se eles brincam, se sabem dividir, se eles... mas a gente não para pra pensar sobre os papéis de... né?! Que papel eles estão reproduzindo? (Antonieta de Barros)*

Esta preocupação com as regras do brincar voltadas para os comportamentos das crianças, quanto ao saber dividir, não haver conflitos entre eles é algo aprendido na prática pedagógica, e como há a falta de formação para o desenvolvimento do pensamento crítico

voltado as reproduções dos papéis de gênero, as professoras não vem a brincadeira como um momento de reprodução da cultura, e que nela há a interiorização do que as crianças veem no mundo ao seu redor, afinal “A reconstituição das atividades adultas se dá por meio da utilização de objetos lúdicos, substitutos dos reais e de uma ação especial com eles: a ação lúdica.” (ELKONIN, 2019, p. 98).

Ainda que concordando com as professoras entrevistadas, Doroth Stang, relata que de forma sutil, ela interfere na distribuição dos brinquedos, oportunizando meninos e meninas a participarem das mesmas brincadeiras.

*Eles não estão separados. Eu até tenho uma caixa de carrinhos tipo Hot Wheels, sabe? Mas quando eu vou dar os carrinhos eu dou pra todos sabe?! Eles fazem fila para escolher os carrinhos, então eles escolhem. Todos eles, meninos e meninas. (...) os meninos gostam muito de carrinho. As meninas são mais, como posso te dizer. ecléticas. [...] eu acho que é cultural, essa preferência vem das famílias, eles que dizem que carrinho é de menino e boneca de meninas. E eu... Eu deixo eles livres pra brincar com o que querem. (Doroth Stang)*

Pelo relato das professoras, fica claro que o momento de brincadeiras é um momento subjogado, ao qual não se dá a devida atenção e até mesmo a importância que ele tem na formação de consciência do que é ser menino, menina e criança. A maioria das narrativas das professoras giravam em torno de um “brincar cultural”, aprendido na família e reproduzido na escola.

Outra percepção que temos, ao ouvir os relatos das professoras é de que não há preocupação com o que e como as crianças brincam. Em seus discursos, as professoras se mostram muito abertas às explorações das formas de brincar das crianças, dando a entender que os limites de gênero não são impostos por elas, mas são cobrados pelas famílias, quando a professora se refere a algo “cultural”, isso fica claro, bem como a conformidade dessa cultura.

“Desde a infância meninas e meninos recebem uma educação sexista” (CISNE, 2012, p 160). Seja no ambiente escolar ou em casa, essa educação sexista é ensinada e reforçada através dos seus brinquedos e suas brincadeiras e apesar das brincadeiras serem um espaço de manifestação da autonomia das crianças, esses momentos, por vezes, já estão carregados de limites e segregação entre meninos e meninas.

É no espaço escolar que algumas concepções de gênero podem ser desconstruídas e remodeladas, mas quando as professoras assumem uma postura submissa à influência da cultura e da família, essa mudança não é feita e a hierarquia de gênero continua dando cada vez mais força e poder a quem já é historicamente privilegiado pela sociedade, o que fomenta o aumento crescente da violência de gênero.

Nessa direção, os discursos das famílias giram em torno da construção histórica de que o “[...] lugar natural da mulher é o lar e sua função natural é cuidar da casa e da família [...]” (MEYER, 2007). É no espaço familiar que se apresentam as primeiras marcas, normas, regras e comportamentos sobre ser menino e ser menina, e onde não há espaços para “desvios”.

Evidenciando o quanto a família pode ser inflexível e até mesmo reforçar estereótipos de masculinidades e feminilidades, a professora Dandara dos Palmares nos contou, em conversa informal, que

*Eu tinha menino no maternal, que gostava de brincar com fantasia de fada, usava vestido, asas e varinha... as crianças viam o seu comportamento de forma natural, porém o pai, que era militar, não aceitava esse comportamento, sempre repreendia quando ele brincava diferente dizendo: “te afirma gelatina” (Dandara dos Palmares).*

Frente a isso, fica evidente para nós que a família, muitas vezes, reforça os estereótipos de gênero, como no caso desse menino que Dandara dos Palmares nos contou, sendo que a família tentava “encaixar” esse menino em um molde no qual ele não cabia. Na frase “te afirma gelatina”, fica implícita a visão da feminilidade frágil, mole como uma gelatina, uma vez que o menino deveria afirmar-se e transformar sua postura, buscando a rigidez da masculinidade.

Portanto, percebemos que a família seja em frases como essas ou nos brinquedos que as crianças trazem de casa, em diversos momentos, estão impondo à criança sua perspectiva de gênero e sexualidade. A criança, por sua vez, absorve tudo o que lhe é dito e ensinado na sua infância, seja em casa, com seus familiares, ou no CEIM, com seus colegas e suas professoras.

#### 5.6.4 BRINCADEIRAS POSSIBILITAM A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO?

Nesta seção, abordaremos a construção de um espaço escolar onde a equidade de gênero esteja presente, traremos os relatos das professoras sobre de qual forma os CEIMs estão sendo organizados para os momentos de brincadeiras, se esses buscam ser um ambiente acolhedor a todos os gêneros, sem as amarras sociais da cultura patriarcal e sexista.

Nesses aspectos, quando 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.

*(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 tem...” 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)*

*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 para que fique parecido para que todos terminem mais ou menos juntos, há situações de aprendizagem que você precisa deixá-los 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 interferindo também. (Antonieta de Barros)*

De forma geral, podemos perceber, nas narrativas das professoras, que não há divisão nos brinquedos e brincadeiras na educação infantil. 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.

Porém, nesse sentido, é importante questionarmos se os brinquedos correspondem a uma carga ideológica patriarcal na socialização das crianças e se possuem um papel na reprodução das desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres. Como podemos observar no relato de Dandara dos Palmares sobre o seu aluno que sofria pressão do pai para reproduzir um comportamento mais másculo, sabemos que as crianças sofrem pressão de seus familiares para seguirem um determinado padrão de masculinidade ou feminilidade que as crianças reproduzem em suas brincadeiras. Antonieta de Barros nos conta também que essa reprodução acontece nos momentos de brincadeiras livres das crianças

*Porque na verdade (a brincadeira) é a imitação daquilo que eu acho que eles vem em casa, e é a imitação daquilo que no futuro eles vão fazer também, eu acho que até uma imitação que a gente costuma dizer, é... se a gente pensar, quem disse que a mulher hoje tem que ser mãe e cuidar dos filhos, e cuidar da boneca, da mama, trocar, e quem disse que o pai é o que tem que trabalhar fora? Mas é uma coisa que é tradicional, já vem da nossa educação e a gente acaba seguindo e dando continuidade sem nem perceber. E vai repetindo né. E a gente não dá importância pra isso. “Deixa que é normal, menina brinca assim, menino brinca assim” mas aí eles brincam às vezes de casinha, de papai e mamãe, mas é sempre assim os papéis, a menina cuidando da boneca e os meninos saem passear, vão trabalhar, sei lá, e voltar para casa. Até quando é aqui no parque, que é maior, mas liberado né?! Eles repetem isso. (Antonieta de Barros)*

Portanto, 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. E 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, como por exemplo na turma do maternal, percebemos que o gênero ainda não é considerado um fator relevante para essa escolha. As crianças brincam preocupadas em se divertir, independentemente se quem lhe acompanha é um menino ou menina. Para as crianças bem pequenas, o brinquedo é o mais importante e frequentemente esse é o divisor de grupos. Todavia, mesmo nessas turmas pequenas, 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 como “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 estalos, que aquilo não era de menino brincar, que ele tinha essa brincadeira 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 a 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 brincadeira, e sim é o ambiente que ele passa mais tempo que dá essa questão de valores, né?!” (Anita Garibaldi).

Concordando com Anita Garibaldi, outras professoras responderam sobre a importância das brincadeiras e brinquedos na constituição de meninos e meninas:

*Não, acho que não influencia em nada. Acho assim que... Brinquedo e brincadeira são a parte mais importante pra criança, pra formação da criança. Porque não importa qual a preferência dele. Ali ele tá num mundo que ele tá começando a se integrar com a sociedade, ali ele tá mostrando o que ele já aprendeu na família. Então eu acho que não tem influência nenhuma... Na verdade acho que não tem nenhuma... Se tiver, na minha opinião, é muito pouca. Ali você vai conhecer a criança na verdade. O que ela já é, como ela já se coloca no mundo, em algumas condições. Por exemplo esse meu aluno, ele já tinha um posicionamento mais pro lado feminino, digamos assim. Mas isso não quer dizer que ele é um homossexual. Mas é uma preferência que ele tinha, então ali ele já está demonstrando... (risos)... então é o que ele é. Pra mim acho que não influencia em nada. (Dandara dos Palmares)*

*Não tem (influência) Eu acho que eles brincam com o que naquele momento a brincadeira tá boa pra eles. A brincadeira tá legal e ele quer brincar daquela naquela hora. (Antonieta de Barros)*

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).

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. Essa problematização pode ocorrer de forma sutil, no dia a dia, por meio de brincadeiras e brinquedos com objetivos coerentes, no que se refere à formação de sujeitos críticos, reflexivos e justos.

Quando a brincadeira é vista apenas como um momento de prazer e descontração infantil, não é levado em conta que a partir da interação entre os pares, seja entre crianças e crianças, ou adultos e crianças, vai se formando uma nova visão de mundo, um horizonte que se expande e novas possibilidades surgem frente a essas crianças. Assim, é possível (re)aprender sobre como ser homem e ser mulher, desmistificando ou não os papéis de gênero,

pois normalmente essas crianças vivenciam uma cultura que separa, classifica brinquedos e cores por gênero – boneca para menina, carrinho e jogos para meninos, cor azul para menino e cor rosa para menina.

Nesse sentido, a professora Antonieta de Barros pontua, em sua narrativa:

*Eu acho que (a brincadeira) influencia de certa forma, né?! Porque na verdade é a imitação daquilo que eu acho que eles vem em casa, e é a imitação daquilo que no futuro eles vão fazer também, eu acho que até uma imitação que a gente costuma dizer, é... se a gente pensar, quem disse que a mulher hoje tem que ser mãe e cuidar dos filhos, e cuidar da boneca, da mama, trocar, e quem disse que o pai é o que tem que trabalhar fora? Mas é uma coisa que é tradicional, já vem da nossa educação e a gente acaba seguindo e dando continuidade sem nem perceber. E vai repetindo né. E a gente não dá importância pra isso. “Deixa que é normal, menina brinca assim, menino brinca assim”, mas aí eles brincam às vezes de casinha, de papai e mamãe, mas é sempre assim os papéis, a menina cuidando da boneca e os meninos saem passear, vão trabalhar, sei lá, e voltar pra casa. Até quando é aqui no parque, que é maior, mas liberado né?! Eles repetem isso. (Antonieta de Barros)*

Nesse momento, cabe à professora apresentar as possibilidades para que essa menina entenda que seu lugar não é um espaço limitado e que ela pode explorar o mundo e o parquinho, sem limitar-se apenas à reprodução do papel que a mãe exerce em casa. Do mesmo modo, é preciso possibilitar a essa menina o acesso a brinquedos “ditos” de meninos e que os meninos também tenham acesso à brinquedos “ditos” de meninas, os quais em casa são reprimidos. Logo, é importante que meninas e meninos possam manifestar a masculinidade e a feminilidade sem a reprodução de valores sexistas, machistas e misóginos.

Dessa forma, a instituição de educação infantil poderá contribuir na construção da equidade entre os gêneros, visando a edificação de uma sociedade mais justa e que valorize as mulheres e os homens, 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 cidadãs/ãos justas/os e equitativas/os. Nessa perspectiva, não é possível pensar em justiça social, 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 hígdas 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 único objetivo de vida. Questionar esses papéis tradicionais de gênero é o primeiro passo para a construção da sociedade equitativa que queremos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao 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 função 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.

Pois, quando 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 defendiam a ideia de 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 na educação infantil, as professoras ainda encontram dificuldades de desvencilhar esse tema da sexualidade. Em todas as entrevistadas 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 a construção de masculinidade e feminilidades.

Diante disso, a escola é um ambiente de transformação social que possui a capacidade de contribuir na formação de cidadãos/ãos mais justas/os e equitativas/os. 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 trans<sup>10</sup>.

No entanto, quando 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

---

<sup>10</sup> 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** (59), 2020:201511. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202000590011>

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. Ao contrário, o tema é trabalhado em todos os momentos, nas brincadeiras, no pátio, no parque, nos afetos e na conversa com os pequenos. Nessa perspectiva, sempre há uma concepção de gênero e o reforço ou negação da hierarquia e segregação, especialmente das meninas e mulheres em relação ao gênero masculino.

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 socialização das crianças. No entanto, segundo 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).

Todavia, entendemos 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, sobre a divisão e a distribuição dos brinquedos.

Essa despreocupação com os relacionamentos infantis quanto ao gênero, reforça ainda mais a estereotipação de meninos e meninas em reproduzirem uma masculinidade caricata do “boi de botas” aprendidas em nossa região da serra catarinense, e as meninas ainda refletirão a feminilidade da mulher, mãe e dona de casa, pois em sua maioria são estes os exemplos que as crianças possuem em casa.

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 aponta 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

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVTZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. (2009). **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-posições, Campinas, vol. 20, n. 3, dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 mar. 2022.
- ARAÚJO, Marília Frassetto de. **Relações de Gênero e Educação Infantil**: Transgressões, Desconstruções e Construções. Araraquara, 2022 125 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Célia Regina Rossi.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos**: homens por vir?. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10639>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- 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 transfobia rememorada. **Cadernos Pagu** (59), 2020:e205911. Disponível em: <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.], p. 242-248, 26 abr. 2022. Atena Editora. <http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.57522260418>.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Secretaria de Educação Básica Brinquedos e brincadeiras de Creches**: Manual de Orientação Pedagógica / Ministério da Educação Básica. — Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2001000200013>

CISNE, e BRETTAS, T. Que homens e mulheres educamos?. In: TAVARES, J. M. C. MARINHO, Z. (orgs). **Educação, saberes e práticas no oeste potiguar**. Fortaleza, UFC, 2009. p. 61-77

CLARO, Aline; PASSAGEM, Felipe S.; GUINATO, Letícia. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 11 v. 11 n. 22 jan-jun 2018 ISSN: 1982-4440 CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 11, n. 22, p. 65-77, jan-jun 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/1125/396>

CLARO, Aline; PASSAGEM, Felipe S.; GUINATO, Leticia. Dossiê Temático. **Cadernos De Pedagogia**. v. 11, n. 22, jan-jun. 2018. ISSN 1982-4440. Disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/1125/396>. Acesso em: 01 maio 202.

CORREA, Luciane Cristina.-**Gênero e educação infantil: prática pedagógica de professores que atuam na pré-escola**. (Dissertação de Mestrado), Lages, SC, 2019. 119 p.

CORREA, Luciane Cristina; GRAUPE, Mareli Eliane; BRAGANOLO, Regina Ingrid. CONTROVÉRSIAS E BINARISMOS: concepções de professoras sobre brincadeiras e gênero na educação infantil. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, [S.L.], v. 30, n. 62, p. 243-258, 30 jun. 2021. Revista da FAEEBA. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n62.p243-258>

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade**: nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Ulbra, 2013. 160 p.

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.

FINCO, D. F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FINCO, Daniela (2003). Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-posições**, n. 42, dez.

FINCO, Daniela, 28, 2005, Originais em Posse do Autor. **EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E BRINCADEIRAS: DAS NATURALIDADES ÀS TRANSGRESSÕES**. Rio de Janeiro: Anped, 2005. 18 p. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021

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**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi Sulla Formazione**, [S.L.], p. 1-2015, 4 dez. 2015. Studi Sulla Formazione. [http://dx.doi.org/10.13128/STUDI\\_FORMAZ-17329](http://dx.doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-17329)

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Equidade de gênero e a saúde da Mulher. **Rev Esc Enferm. USP** 2005; 39(4):450-9. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0705.pdf>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014. Disponível online em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>

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 : Ed. Copiart, 2014, p. 389-410 <http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/ConvElimDiscContraMulher.pdf> Acesso em 18 de abril de 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

KISHIMOTO. [Entrevista cedida à Anete Abramowicz]. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: UFSCar, 2015. Entrevista transcrita e armazenada em Compact Disc anexo ao livro.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica..** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LARROSA; **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEITE, Liana Gois; FEIJÓ, Jane Patrícia; CHIÉS, Paula Viviane. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino” ... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, [S.L.], v. 28, n. 47, p. 210, 25 maio 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p21>

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma Perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013

MARTINEZ, Fabiana. Feminismos em movimento no ciberespaço. **Cadernos Pagu**, [S.L.], v. 1, n. 56, p. 1-34, jan. 2019. Fap UNIFESP. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.1590/18094449201900560012>. Acesso em: 03 maio 2021

Ministério da **Educação**. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999

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.

NASCIMENTO, Antônia Camila De Oliveira. **Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal O Social em Questão**, núm. 32, julho-dezembro, 2014, pp. 257-276.

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

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 34/189 da Assembleia Geral das Nações Unidas - 1979**. Disponível em

PEREIRA, Angélica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 273, 28 abr. 2016. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul.  
<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v24i1.7061>.

PROBST, M., & KRAEMER, C. (2020). **GÊNERO, AFETIVIDADE E SEXUALIDADE: O que dizem os adolescentes das escolas públicas do vale do Itajaí (SC) sobre isso?.** *Revista Práxis*, 1, 156–172. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1962>. Acesso em: 08 nov. 2022

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Centro De Educação Infantil Municipal Bairro Jardim Celina Extensão André Luiz, Lages, 2020.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.239933>>. Acesso em: 23. Maio de 2022.

SANTOS, Marta Alencar dos; JESUS, Carla Cristina dos Santos de; MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. (2021). Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: Experiência Formativa Com Professoras. **Educação**, 11(1), 67–81. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v11n1p67-81>

SARMENTO, Manoel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **Revista O social em questão**. Revista da PUC- Rio de Janeiro, XX n21 (15-30), 2009.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma pesquisa do “Tipo Etnográfico” na educação. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 28, p. 104-110, dez. 2015. ISSN 2447-9187. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/395/335>>. Acesso em: 15 Jul. 2021. Doi:<http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n28p104-110>

SILV EIRA, Rosa M. H. “Olha quem está falando agora”: a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 34, p. 17-39, jun. 2010. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332010000100003>. Acesso em: 30 de jun. 2021.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. – Brasília: UNESCO, 2019. 47 p.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n.33, p. 265-283. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 Jan. 2020.

ZANETE, Jaime Eduardo. **Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO”. O objetivo deste trabalho é Analisar as contribuições das brincadeiras na educação infantil para a construção da equidade de gênero com crianças de três e quatro anos, na Rede Municipal de Lages. Para realizar o estudo será necessário que seu/sua filho/filha se disponibilize a participar nos momentos de brincadeiras feitas no ambiente escolar previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar como a educação infantil possibilita que meninos e meninas sejam tratados de forma igualitária, sem discriminação alguma. **De acordo com a resolução 510/2016** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento no momento das brincadeiras, por parte das próprias crianças e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados encaminhado o pesquisado a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são a compreensão se as brincadeiras na educação infantil estão favorecendo a equidade de gênero. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participação de seu/sua filho/filha desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Mesmo depois de assinar o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 49-99145727 ou pelo endereço de e-mail [thaysemelbor@uniplaclages.edu.br](mailto:thaysemelbor@uniplaclages.edu.br). Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: [cep@uniplaclages.edu.br](mailto:cep@uniplaclages.edu.br). Desde já agradecemos!



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Eu \_\_\_\_\_ (nome por  
extenso e CPF) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a),  
lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo que  
meu/minha \_\_\_\_\_ filho/filha  
\_\_\_\_\_ parti  
cipe da Pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Nome e assinatura do responsável legal)

Lages, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Responsável pelo projeto: Thayse Melo Borges

Endereço para contato:

Rua coelho Neto, 160, Bairro Sagrado Coração de Jesus, Lages-SC

CEP: 88508 560

Telefone para contato: 49 999145727

E-mail: [thaysemelbor@uniplaclages.edu.br](mailto:thaysemelbor@uniplaclages.edu.br)

## Apêndice b- DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

09/09/2021

065765.JPG



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Lages, 20 de agosto de 2021

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto intitulado “BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO” declaram estar em ciência e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Thays Melo Borges

  
KAIÓ HENRIQUE C. DO AMARANTE  
Reitor da UNIPLAC

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente

Kaió Henrique Coelho do Amarante

Reitor da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

 Ivana Elena Michaltschuk  
Secretária de Educação (Anistral)  
Decreto 19.665

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

Ivanna Elena Michaltschuk

Secretária Municipal da Educação de Lages

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages, SC (49) 3251.1022 - [www.uniplac.net](http://www.uniplac.net)

## **Apêndice c – Roteiro de entrevista**

1- Na sua formação acadêmica, você teve algum contato sobre a temática de gênero, através de leituras, palestras ou outros?

2- Como estão dispostos os brinquedos na sala? Existe alguma forma de organização entre brinquedos de meninas, brinquedos de meninos e brinquedos neutros?

3- Nos momentos de brincadeiras livres, você percebe algumas preferências por parte dos meninos e das meninas? Por que você acha que isso acontece?

4- Durante toda sua trajetória docente, você já se deparou com alguma criança que possuía preferências de brinquedos e brincadeiras? Como você lidou com isso?

5- Poderia nos contar sobre como você usualmente organiza os espaços de brinquedos e as brincadeiras dirigidas?

6- Como as crianças são organizadas nas saídas da sala, como por exemplo ao parque e ao refeitório?

7- Na sua opinião as brincadeiras influenciam na constituição de meninos e meninas? De que forma? Poderia explicar, citando exemplos.

## Apêndice d – Parecer Substanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO  
CATARINENSE - UNIPLAC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO

**Pesquisador:** THAYSE MELO BORGES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52218321.5.0000.5368

**Instituição Proponente:** Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.024.387

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Brincadeiras na educação infantil: um espaço para construção da equidade de gênero" corresponde a uma pesquisa de Mestrado em Educação.

**Desenho:**

"Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, onde a coleta dos dados será realizada através de observação participativa."

**Resumo:**

"Esta dissertação tem como tema a educação Infantil e Construção da Equidade de Gêneros através das brincadeiras, percebendo a construção de identidade de gênero como sendo uma construção social e observando o quanto a cultura em que a criança está inserida exerce influência nos seus gostos, maneiras e modos de brincar e agir, me propus a realizar esta pesquisa tem como objetivo geral analisar criticamente o papel das brincadeiras de crianças pequenas na educação infantil para a construção da equidade de gênero. Os principais referenciais teóricos são: Louro (2014), Felipe (2013), Auad (2019), Finco (2010). Tendo a criança como foco de pesquisa, desta forma será uma pesquisa etnográfica, com abordagem quantitativa, utilizando da observação participante como estratégia de coleta de dados. Com a realização da pesquisa, espera-se compreender como a criança percebe o "ser" menino e "ser" menina, se no ambiente educacional as mesmas reproduzem comportamentos estereotipados que são impostos por seus pais, familiares e até mesmo coleguinhas da turma. Essa pesquisa faz-se importante para a compreensão das

**Endereço:** Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

**Bairro:** Universitário **CEP:** 88.509-900

**UF:** SC **Município:** LAGES

**Telefone:** (49)3251-1086

**E-mail:** cep@uniplacages.edu.br