

## Between princess and prince there is a rainbow of possibilities: gender relation in early Childhood Education

Entre príncipe e princesa há um arco-íris de possibilidades: relação de gênero na Educação Infantil

Marina Moura Lima Verde Dantas<sup>2</sup>



Jocy Beatriz Moreira Maia<sup>3</sup>



Mesaque Silva Correia<sup>4</sup>



Data de Submissão: 18 mai. 2020.

Data de Aprovação: 29 jun. 2020.

Data de Publicação: 30 jun. 2020.

**ABSTRACT:** The current work has as its general goal understand how an elementary school teacher gives mean the graduation do boys and girls in the school context, looking forward to identifying in their speeches and educational practices the existence of any kind of different treatment among individualities of boys and girls. This is a qualitative case study. During teu observations and the interview with a teacher, it was possible to realize that the practice teacher does not contribute any kind of gender difference or to discrimination processes, once the teacher develops strategies that allow total interaction between children, regardless do the gender. Then, the school makes an important role in the construction of the children identity since there is a problematization and overcoming of the processes of discrimination.

**Keywords:** Gender. Children's Education. Pedagogical discourse.

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo geral compreender como uma professora da Educação Infantil significa a formação de meninos e meninas no contexto escolar, buscando identificar em seus discursos e práticas educativas a existência de algum tipo de tratamento diferenciado às individualidades de meninos e meninas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Durante as observações realizadas e a entrevista com a professora, foi possível perceber que a prática da docente não contribui para as desigualdades de gênero nem para processos de discriminação, uma vez que a professora faz questão de desenvolver estratégias que possibilitem total interação entre as crianças, independentemente do sexo. A escola faz, portanto, um importante papel na construção da identidade das crianças, visto que há uma problematização e superação dos processos de discriminação.

**Palavras-chaves:** Gênero. Educação Infantil. Discurso Pedagógico.

<sup>1</sup> **Atribuição CC BY:** Este é um artigo de acesso aberto e distribuído sob os Termos da *Creative Commons Attribution License*. A licença permite o uso, a distribuição e a reprodução irrestrita, em qualquer meio, desde que creditado as fontes originais.

<sup>2</sup> Formada em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia em andamento no Instituto de Educação Superior Sinapses. E-mail: marinamouralv@gmail.com.

<sup>3</sup> Formada em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia em andamento no Instituto de Educação Superior Sinapses. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Piauí. E-mail: jocymaiareis@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu – USJT. Docente da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Educação Física Escolar – GEPEEFE/UFPI/CNPq. E-mail: mesaquesilvacorreia@ufpi.edu.br.

## 1 INTRODUÇÃO

A divisão sexista está presente de forma naturalizada em todos os âmbitos da sociedade, esperando-se que cada pessoa tenha um desenvolvimento e um sentimento rotulado ao seu sexo biológico. Trazendo para o âmbito educacional, observamos falas e atitudes de professores que moldam a criança a seguir padrões estéticos exigidos e aceitos por uma sociedade que impõe “azul para meninos” e “rosa para meninas”. A mesma sociedade que constrói homens que não devem ser sensíveis é a que constrói mulheres que não podem se impor. Este fato começa a ocorrer antes mesmo de darmos as primeiras palavras, mas ele é reforçado na Educação Infantil, com professores que adotam discursos como: “*não chora porque menino não chora*”, “*brinca aqui com as bonecas, pois quem joga bola é menino*”, entre outros. Dessa forma, nos questionamos: Quais as estratégias de ensino utilizada por uma professora de Educação Infantil da rede pública de ensino da cidade de Teresina para construção das identidades de gêneros em suas aulas?

Assim sendo, o objetivo geral desse estudo foi de compreender como uma professora da Educação Infantil significa a formação de meninos e meninas no contexto escolar, buscando identificar em seus discursos e práticas educativas a existência de algum tipo de tratamento diferenciado às individualidades de meninos e meninas. Como objetivo específico, procuramos analisar as estratégias por ela utilizadas para conviver e educar as crianças na Educação Infantil.

Portanto, este estudo situa-se na perspectiva dos estudos de gênero no campo educacional. É válido salientar que essas questões apenas recentemente vêm ganhando notoriedade no âmbito da educação. Logo, esse tema alcança indiscutível relevância para se pensar como alunos e professores contribuem para a formação de subjetividades na área dos estudos culturais, dos estudos de gênero e dos estudos sociais sobre as diferenças.

## 2 GÊNERO: UM CONCEITO ATUAL

Para compreendermos melhor um conceito tão recente quanto o de gênero, é necessário entendermos de onde ele surgiu historicamente até chegarmos a sua utilização nos dias atuais.

Primeiramente, faz-se oportuno referendar que o conceito de gênero implica em diferentes

significados. No dicionário Houaiss (2012, p. 178), define-se gênero como: “1 – caráter, espécie, índole, jaez, natureza, tipo, 2 – espécie: casta, categoria, classe, família, ordem, raça, variedade, 3 – estilo: escola, 4 – tipo: categoria, classe, espécie, estilo, qualidade, sorte”. Do ponto de vista gramatical, segundo Ferreira (1986, p. 844), entende-se por gênero uma “[...] categoria que indica, por meio de desinências, uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas”. Nesta perspectiva, o autor aponta o Gênero masculino, o feminino e o neutro.

O conceito de gênero na área acadêmica surgiu durante o movimento feminista, no século XIX, que lutava pela igualdade dos direitos sociais, políticos e civis. Segundo Louro (1997, p. 14): “Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito ao voto às mulheres”.

O “sufragismo”, segundo a autora, surgiu na “primeira onda do feminismo”, no qual os objetivos do movimento estavam ligados exclusivamente à oportunidade de estudos e prática de algumas profissões. Estas, no entanto, eram metas que contemplavam somente mulheres brancas e de classe média. Desta forma, quando alcançaram as conquistas, o movimento perdeu sentido e força.

Assim, a autora segue afirmando que no final da década de 1960, deu-se início a “segunda onda do feminismo”, no qual o movimento feminista continua a lutar pelas questões políticas e sociais, com a participação de inúmeras camadas da população de várias nações ocidentais. Neste momento, os grupos começam a desenvolver suas próprias teorias, iniciando debates entre militantes e estudiosas versus seus críticos, onde o conceito de gênero será problematizado.

Desta forma, a palavra gênero começou a ser utilizada para se distinguir do “determinismo biológico, implícito [quando utilizamos] termos como sexo ou diferenças sexuais” (SCOTT, 1990, p. 5). Isto é, o conceito de gênero está diretamente relacionado com o que afirmamos culturalmente ser mulher e ser homem. De fato, ao estudarmos gênero, tentamos desconstruir essa construção cultural para entender os significados que são direcionados a homens e mulheres. Louro (1997, p. 22) discorre que:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas

diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim pelos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, formas de representação.

No entanto, ao estudar gênero, não podemos buscar compreendê-lo somente pela perspectiva do feminino. É necessário que olhemos também pelo lado masculino, na tentativa de verificar as relações sociais existentes e o momento histórico que ambos estão envolvidos. Por essa razão, gênero é considerado uma categoria relacional. Segundo Louro (1997, p.22):

O conceito [gênero] passa a ser usado, então, com forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros [...]. Busca-se intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando.

Para Sayão (2002, p.71), estudando gênero e compreendendo as questões que ele envolve, podemos desconstruir as hierarquias, diferenças e formas de dominação de uns/umas sobre os outros/outras. Assim, o estudo sobre gênero nos permite questionar os dualismos tão naturalizados e enraizados em nossa cultura.

Embora as relações entre gênero e os movimentos sociais sejam inquietantes, é possível associar diretamente o tema gênero às questões políticas. Segundo Sayão (2002), se admitirmos essa ligação, podemos relacionar os estudos de gênero aos estudos sobre infância, buscando uma política que tenha como foco combater as concepções que entendam as crianças como seres que não possuem a capacidade de defender seus interesses, como aconteceu com as mulheres que foram excluídas ao longo da história da humanidade.

Para fins deste estudo, consideramos o gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (...), uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86). Scott rejeita o binarismo entre os sexos, apresentando o seu

caráter relacional. Gênero está relacionado, assim, às práticas socialmente construídas, incluindo as práticas corporais, assim como às atitudes e aos discursos que são esperados pelos sexos na esfera social.

Desse modo, compreende-se o gênero como uma construção cultural e não natural (LOURO, 1997), tornando-se um decodificador dos significados para compreensão das complexas conexões entre as várias formas de interação entre sexos (SOUSA e ALTMANN, 1999). Uma vez que o gênero, enquanto uma categoria plural, rompe com o argumento que prevê a existência de uma essência masculina e feminina natural e imutável ignorando as demais categorias que o atravessam: classe social, raça, religiões, idade, orientação sexual.

### 3 GÊNERO E EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, foram desenvolvidos diversos estudos sobre educação, dentre eles, os relacionados à Educação Infantil, focando no desenvolvimento linguístico, afetivo, cognitivo, bem como nas questões referentes à prática escolar e suas implicações. No entanto, afirma Felipe (2004, p. 31) que “poucos são os estudos que tentam dar conta da construção de identidade de gênero e idade sexual na infância.

Continuando nessa perspectiva, Felipe (2004, p.39) salienta o pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras na maioria dos casos continuam ensinando, mesmo que discretamente, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas. Esta falta de conhecimento sobre as ações sexistas estabelece linhas de separação, determinando costumes ditos como masculino e feminino.

Louro (1997, p.57) afirma que “[...] diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. São regras, deveres e normas que a escola institui há muito tempo. São tempos e lugares predeterminados para meninas e meninos. É bola e ferramentas para homem, e boneca e panelinhas para mulher, legitimando, com isso, a visão da mulher frágil, dona de casa, esposa perfeita e o homem como ser forte, atlético, inteligente.

A escola limita espaços, impõe atitudes, o que pode e o que não pode ser feito. Geralmente, atribui deveres destinados unicamente às meninas e aos meninos, gerando desconforto em ambos quando se

misturam em diferentes contextos, legitimando uma educação sexista.

Meyer (2005, p. 24-25) destaca:

Os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. O que esses estudos buscam discutir e problematizar é, exatamente, como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. É a diferença que marca e reduz o indivíduo ou grupos de indivíduos a ela.

Há na história da escola, fatores que indicam que ela era responsável por discriminação social, ao separar colonizadores de índios, brancos e negros, meninas e meninos. Com o passar dos anos, algumas normas foram sendo modificadas ou amenizadas. No entanto, essa instituição ainda hoje exclui, de forma sutil, através de atitudes e linguagens que reproduzem ações sexistas.

Ainda nessa visão, Felipe (2004, p.33) enfatiza que a escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência. Tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretado como anormal, desviante.

A Instituição de ensino, ao invés de oportunizar condições e atividades que não diferenciem os meninos e as meninas, cria condições contrárias, causando ainda mais desigualdades entre os sexos e, por consequência, uma hierarquização. Isso faz com que torne crescente as discussões sobre o que é esperado e desejado para meninos e meninas, reforçando o papel que a sociedade lhes impõe. Assim, para Louro (1997), os antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar os cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares. Assim, é importante que os professores façam indagações constantes sobre suas atitudes na construção da

identidade de gênero dentro do ambiente escolar. Nesta perspectiva, Meyer (2004, p. 11) afirma:

Por razões muito variadas, professores e professoras tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e de sexualidade, e suas ações, nestes campos, são banalizadas por saberes que, supostamente, permitem classificar e diferenciar com certeza o que é normal e o que é desviante. Nessa direção, as escolas podem ser um exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seu currículo e sua prática a partir de um padrão único.

Mais do que avaliar sua prática pedagógica, é preciso que os educadores e as educadoras revejam suas condutas e, principalmente, seus conceitos estabelecidos sobre o que é típico e atípico em relação a masculinidade e feminilidade das crianças, pois a falta dessa prática reflexiva faz com que sejam reafirmados em sala de aula estereótipos do que é ser menino ou menina.

Nessa visão, Felipe (2004, p. 32) salienta:

É necessário se estabelecer reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política que envolvem relações desiguais de poder. Além disso, consideramos relevante que profissionais da educação e áreas afins possam estar cientes da importância de proporcionar às crianças com as quais trabalham atividades que envolvam e problematizem tais temáticas, tais como a construção das identidades e diferentes formas de feminilidade e masculinidade.

Por esse motivo, vale ressaltar que a questão de gênero também precisa ser relevante na Educação Infantil, já que a identidade sexual é construída, isto é, os sujeitos, de acordo com suas vivências e experiências, vão se construindo como femininos ou masculinos, e, neste sentido, a linguagem e a prática utilizada pelo/a professor/a é essencial e determinante nessa construção de identidades.

Assim, é importante salientar que o/a educador/a, ao confrontar com situações de gênero,

não pode e nem deve ficar abstraído/a à situação, pois sua não interferência pode resultar na corroboração da hierarquização entre o masculino e o feminino.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como *lôcus* de investigação uma Instituição de Ensino do Município de Teresina – PI, que oferta a Educação Infantil. Apropriamo-nos dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa por considerar, segundo Denzin e Lincoln (2010) o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. É caracterizada por seu empirismo, subjetividade e envolvimento emocional do pesquisador.

Por sua vez, Estudo de Caso é entendido por Cervo e Bervian (2002, p. 67) como uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família ou grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida. Deste modo, a pesquisa será realizada com uma professora da rede pública de Ensino do Município de Teresina que atua na Educação Infantil. Para produção de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada individual. Na perspectiva de Gil (2013) a entrevista semiestruturada permite visualizar os relatos verbais dos sujeitos, valorizando-os e por meio deles obter informações e experiências dos professores e conhecer os seus comportamentos; e ainda, dá ao pesquisador oportunidade para um cuidado maior na comunicação das questões em oferecer informações.

Optamos ainda por realizar observações não participantes das aulas realizadas pela professora. Segundo Flick (2009), no contexto da pesquisa qualitativa, a observação não participante ganha relevância por possibilitar o pesquisador um contato próximo com o contexto pesquisado e como o fenômeno desabrochando em seu ambiente natural.

Como instrumentos de produção de dados adotamos o diário de campo. Que segundo Gil (2013) é um instrumento que registra e guarda as observações realizadas no decorrer das observações. Utilizamos a máquina fotográfica e gravador para guardar as falas da depoente. Ainda no decorrer desse estudo, a pesquisadora foi considerada como

o principal instrumento de pesquisa, pois segundo Flick (2009) e Denzin e Lincoln (2010) não há ninguém e nenhum instrumento que possa descrever melhor o fenômeno estudado do que o próprio pesquisador, pois ele, no decorrer da pesquisa, vê, sente e às vezes interfere na comunidade pesquisada.

Os dados produzidos foram analisados apoiando-se na Análise de Discurso Crítica proposta por Norman Fairclough. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológico que se baseia em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais, capaz de mapear relações entre os discursos linguísticos utilizados pelos atores sociais e os grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere (FAIRCLOUGH, 2003).

Para proceder a análise completa da entrevista foi realizada a transcrição de todas as palavras faladas. Em seguida, foi realizado um processo de leitura e releitura, utilizando a técnica tradicional como marcar, realçar, perseguir os objetivos e as questões buscando desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifesto.

À medida que a interpretação foi avançando, sempre que necessário retornamos ao material bruto, nas transcrições, pois um único comentário poderia ser fundamental, bem como os dados e as imagens reforçaram a análise.

A fundamentação teórica foi consultada concomitantemente para confrontar com os exemplos de interpretações obtidas por meio da análise qualitativa servindo de subsídio na análise e discussão dos resultados. Pretendeu-se fazer um trabalho intuitivo e criativo, parte essencial da pesquisa qualitativa. Levou-se, em conta o conhecimento teórico, habilidade e sensibilidade e buscou-se não perder a visão do texto e os objetivos perseguidos.

#### 5 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente observamos que se fala, escreve e discute muito sobre a função da escola, ambiente de fortes possibilidades de se promover o desenvolvimento de sujeitos capazes de transformar a sociedade, transformando-a igualitária e justa. Contudo, no que diz respeito à equidade de gênero, de raça, etnia, classe e orientação sexual, a discussão provoca angústias, inseguranças e negação por parte de sujeitos que estão à frente do processo escolar.

Conforme Moreira e Candau (2003, p. 100):

Os preconceitos e as discriminações estão fortemente radicados nas nossas mentalidades e no imaginário coletivo da nossa sociedade. Impregnam nosso dia a dia, nossos comportamentos, nossos comportamentos, nossas atitudes e práticas sociais. Desintegrá-los exige um processo consciente, cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo, que trabalhe os âmbitos cognitivo, afetivo, simbólico, cultural e político-social.

Entendemos com Moreira e Candau a necessidade de consciência de que a escola é uma das instituições mais importantes para a formação do/a cidadão/ã. Educar @s alun@s para respeitar as diferenças, sejam elas culturais, de gênero, raciais, sexuais, contribui para afirmação da igualdade de direitos, possibilita o acesso aos bens sociais e pode reduzir os casos de homofobia na escola e, conseqüentemente, de violência verbal e física gerada pelo preconceito.

A Instituição *lócus* em que este estudo foi desenvolvido fica localizada na cidade de Teresina, no Estado do Piauí. Trata-se de uma “pequena escola” situada no bairro do Macaúba – é um bairro que fica situado na zona sul da capital teresinense, formado em sua grande maioria por moradores de baixo poder aquisitivo, população que constitui a comunidade escolar da Instituição investigada.

Chegamos à escola cientes de que adentrar uma Instituição de Ensino e conhecer sua realidade de perto, englobando seu contexto e rotinas requer “colocar uma lente de aumento” (ANDRÈ, 1995, p. 41), para que suas tramas sejam desveladas.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) nos chama atenção pela pequena estrutura. São somente quatro salas de aula, diretoria, sala dos professores, três banheiros, cozinha e um imenso pátio sem vegetação. Vale salientar que a escola se adaptou à estrutura de uma antiga casa de família, fato este que justifica a didática aplicada em sala de aula, visto que as crianças não possuem momentos de brincadeiras direcionadas fora da sala de aula. Nas esteiras do pensamento de Bísaro (2009), a representação do ambiente do contexto escolar é fundamental, pois atinge diretamente toda a organização da sala de aula e o processo de formação dos sujeitos por ela atendidos.

À primeira vista, com o olhar voltado para as questões de gênero, percebemos que a escola não faz distinção de cores, brinquedos ou atividades entre meninos e meninas. Durante os momentos de atividades, a professora posiciona os alunos sem preferência por grupos somente de meninos ou de meninas. Além disso, as mesas e cadeiras são de cores uniformes, os brinquedos são misturados e as crianças possuem liberdade de escolha.

Para Finco (2003), a forma como a professora busca organizar sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem, sem determinar posições e comportamentos, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo.

Outro ponto interessante é a existência apenas de banheiros unissex, sendo um destinado aos adultos e os outros dois para as crianças. Constatamos durante as observações que as crianças agem com naturalidade perante esse fato. Quando é necessário que todos levantem para ir ao banheiro lavar as mãos, por exemplo, a professora os auxilia. No entanto, quando as crianças vão fazer suas necessidades fisiológicas e o banheiro está ocupado, elas simplesmente encostam na parede e ficam esperando o banheiro ser liberado. Este hábito foi ensinado desde o início do ano pela professora, como forma de as crianças respeitarem o espaço e o corpo umas das outras.

Concordando com a ação da professora, Felipe (1999, p 177) coloca que o compromisso do educador/a consiste em “problematizar as relações de poder que circulam nas diferentes instituições e espaços sociais, buscando também meios de se contrapor às diversas políticas de discriminação na sociedade”.

Nesta pesquisa, o objeto precursor para onde direcionamos nosso olhar foi a professora da turma de maternal, a qual nomearemos de professora **Rubi**. A referida professora é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, e possui graduação em Educação Superior também pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI e pós-graduação em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. **Rubi** atua na modalidade da Educação Infantil há 11 anos. No entanto, segundo a professora, começou a atuar no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) somente no início de 2019.

No decorrer de nossa estadia na escola, foi possível observar que a professora **Rubi** é uma professora especial, possui um olhar diferenciado sobre as crianças, ela está sempre por perto, mas dá

a autonomia que elas precisam. Ela acolhe quando solicitada, e chama a atenção quando necessário. Na maioria das vezes, **Rubi** observa de longe quais as estratégias desenvolvidas pelas próprias crianças para resolverem questões de relacionamentos, e só intervém quando realmente é necessário.

Segundo o sociólogo Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. E, nessa interação, tem papel fundamental o contato das crianças umas com as outras, algo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem.

A sala de aula é toda decorada com espaços “chamadinha”, “tempo do dia”, “figuras geométricas” e “quantos somos”, nos quais pudemos observar que as cores não são utilizadas para identificar meninos e meninas, exceto no “quantos somos” no qual é utilizado um bonequinho para a contagem de meninos e uma bonequinha para a contagem de meninas.

É um ambiente alegre e convidativo, o que acreditamos ser essencial para cativar as crianças. Ainda dentro da sala de aula, há um banheiro para o uso das crianças e, assim como os externos, é utilizado de forma unissex. A turma é formada por 24 crianças, sendo 13 meninas e 11 meninos.

Todos os dias, a professora **Rubi** recebe seus alunos, um a um com um abraço e os deixa livres para a escolha dos lugares. **Rubi** somente interfere quando se sentam um grupo só de meninos e um grupo só de meninas. Quando questionada sobre as principais estratégias utilizadas para abordar a temática de gênero em suas aulas, ela relatou:

Nesse ano trabalhei alguns livros infantis: “*tudo bem ser diferente*”, “*Maria vai com as outras*”. Trabalho com desenhos é o que meus alunos e alunas mais gostam de fazer, também busco manter a sala com eles sem separação de meninos e meninas, brinquedos misturados e eles escolhem o que preferem brincar (**PROFESSORA – RUBI**).

Entretanto, no primeiro dia de observação, nos sentimos desconfortáveis com uma fala da professora que alegava estar separando um grupo de meninas por conversarem demais, reforçando, na

nossa concepção, o estereótipo de que “mulheres juntas conversam demais”. No entanto, com o passar dos dias, constatamos que essa frase não tinha sido proposital, mas a ação da professora se justificava pelo fato das conversas paralelas que esse grupo provocava e que não tinham relação com as discussões em sala de aula. Neste ponto, cabe uma reflexão trazida por Freire (1993, p.28) ao afirmar que “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e buscar.”

Outro ponto que merece ser destacado é o fato de a professora **Rubi** reforçar com as crianças o valor e a necessidade de cada um construir sua identidade. Nas falas, observamos um momento em que uma criança chegou apontando para outra e afirmando que aquela “alguém” havia batido nela. No mesmo momento, **Rubi** retrucou afirmando que esse “alguém” tinha nome e que cada um deveria ser chamado pelo seu nome. A importância da identidade é ressaltada pela professora, ao falarmos sobre a abordagem da temática gênero em sala de aula. Como podemos observar no depoimento abaixo:

Na Educação Infantil, abordamos esse tema quando trabalhamos a temática “Identidade e Autonomia”. Dentre muitos conceitos, tentamos zerar a desigualdade entre meninos x meninas e respeitar a individualidade e as preferências de cada criança.

Para Bísaro (2009, p.132), o papel da escola e da Educação Infantil é desenvolver nas crianças a criatividade, a criticidade, levando em consideração todas as suas individualidades, inserindo-as em um movimento de descobertas, de construção e de interação.

Ainda falando sobre individualidade e preferência, observamos que na hora destinada aos brinquedos, os alunos e alunas são postos juntos e as crianças possuem autonomia de escolha. São brinquedos de encaixe, bonecas, guitarras, carrinhos e pelúcia à disposição. Em determinado momento, **João**<sup>5</sup> estava brincando de ser pai de uma boneca, enquanto **Juana**<sup>6</sup> brincava de ser motorista de ônibus. Este fato não causou estranhamento no grupo nem tampouco na professora, que afirma não encontrar resistência por parte dos alunos ao se tratar de igualdade de gênero. Verbalizou a professora:

<sup>5</sup> Nome fictício.

<sup>6</sup>Nome fictício.

Acho que não. Como, para muitos deles, é o primeiro contato em sala diariamente com outras crianças, eles se relacionam sem muita distinção de gênero ou desigualdades **(PROFESSORA – RUBI)**.

Mas, afinal, o que é considerado coisas de meninos e coisas de meninas? Em *Faca sem ponta, galinha sem pé*, Ruth Rocha (1998) conta a história de dois irmãos, Joana e Pedro, que têm que enfrentar esse problema. A autora vai desmistificando, através de uma narrativa, os comportamentos esperados de meninos e meninas:

Pedro implicava com a irmã por ela querer fazer coisas de meninos tais quais jogar bola, subir em árvore; Joana implicava com o irmão por ele às vezes ter "atitudes femininas" como chorar por causa de um filme triste, ou ficar olhando-se no espelho. Os dois sofriam cobranças de atitudes correspondentes com seu sexo por parte de seus pais, como: "menina tem que ser delicada, boazinha..." ou "filho meu não foge! Volte pra lá agora e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!".

Um dia, voltando da escola, passam por debaixo do arco-íris e mudam de sexo. E a situação se complica. Logo na esquina, Pedro, quer dizer, Pedra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha que estava no chão.

-Vamos parar com isso? - disse Joana - Menina não faz essas coisas. -E eu sou menina?

-É, não é?

-Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela...

-Ué, eu também tinha vontade de fazer tudo isso e você dizia que menina não podia-reclamou Joana.

-Mas é que todo mundo diz isso- disse Pedra- que menina não joga futebol, que lugar de mulher é dentro de casa...

-Pois é, agora aguenta! Não pode, não pode, não pode...

Pedra descobre também as vantagens de ser menina, como poder demonstrar seus medos, seus choros, sua vontade de ver novela... Porém a implicância entre os irmãos está cada vez maior, sem compreender tantas proibições... até que o arcoíris apareceu:

Joana e Pedra deram-se as mãos. E correram, juntos, em direção ao arco-íris. E finalmente perceberam que alguma coisa, novamente, tinha acontecido. Então riram, se abraçaram e começaram a voltar para casa. Então Joana viu uma tampinha na calçada. Correu e chutou a tampinha para Pedro. Pedro devolveu e os dois foram jogando tampinha até em casa.

Assim, indo de encontro ao estereótipo de que mulheres são frágeis e doces, trazidas no livro, as meninas da turma são, em sua maioria, comunicativas, líderes em brincadeiras e com personalidade forte. Isso se dá pelo estímulo que a professora **Rubi** lhes dá diariamente ao afirmar que elas são meninas fortes, nota dez; e até quando acolhe o choro de alguma criança, por entender a necessidade de demonstrar seus sentimentos, a professora em seguida reforça a ideia de que as meninas não podem baixar a cabeça por qualquer situação.

Em relação aos meninos, a professora **Rubi** também trabalha com a quebra de estereótipos. Eles não sentem vergonha de demonstrar seus sentimentos para ela, principalmente os de tristeza e frustração. Isso ocorre pelo fato da professora ser amorosa com eles e demonstrar importar-se com o que eles sentem. Em um momento de conversa, o aluno **Lukas**<sup>7</sup> afirmou que queria fazer *ballet*, ao ouvir uma colega relatando sua experiência com a dança. A professora, ao ouvir sua afirmação, não estranhou, nem tampouco rebateu, mas com tom de admiração e incentivo afirmou: *você vai aprender a ficar na ponta dos pés, que legal!* No entanto, a discussão não foi prolongada, justamente pelo fato das crianças terem agido com naturalidade diante a afirmação do colega.

Questionamos a professora **Rubi** sobre quais seriam os discursos mais corriqueiros relacionados à temática que ela ouve nas aulas e como ela intervém pedagogicamente, ela afirmou:

Às vezes, não muito frequente, brigam por brinquedos com a discussão de que algum menino pegou uma boneca e que não pode brincar de boneca, mas logo digo que os brinquedos são de todos e que cada um brinca com que quiser. A briga maior mesmo é na divisão dos brinquedos **(PROFESSORA – RUBI)**.

<sup>7</sup>Nome fictício.

Pudemos observar, algumas vezes, discussões sobre quem seria o super-herói. Geralmente se tratava de um menino e uma menina, no entanto, a briga maior era porque todos queriam ser o super-homem, até que resolvem ser cada um o super-homem, o *batman* e o *flash*. Nesses momentos, a professora os deixa livres para resolverem entre si.

Tal observação nos remeteu a temática da diferença entre meninos e meninas na sala de aula. Quanto a isso a professora afirmou:

Como comentei antes isso não se percebe muito, por conta de ser o primeiro contato de alguns em uma sala com outras crianças. Eles brincam juntos e brigam juntos também (PROFESSORA – RUBI).

Na semana do dia do trabalho, a professora criou em sua didática um momento em que eles pudessem conversar sobre as diferentes profissões. Na oportunidade, surgiu o seguinte diálogo:

**Juana**<sup>8</sup>: “Eu quero ser policial”

**Kaique**<sup>9</sup>: “Só tem policial homem”

Com essa afirmação, a professora logo fez um discurso de que existem policiais homens e policiais mulheres e que ambos os sexos poderiam ocupar qualquer profissão. **Rubi**, então, começou a citar diferentes profissões com exemplos de homens e mulheres para que os alunos pudessem compreender. Além disso, a professora reafirmou que não podemos deixar de fazer algo por ser considerado do sexo masculino ou feminino, indo ao encontro do pensamento de Bísaro (2009) ao afirmar que é necessário que professoras e professores problematizem as concepções sexistas, que discutam e mostrem que as diferenças existem e que são enriquecedoras da nossa existência, sem, no entanto, torná-la discriminatória entre meninos e meninas.

Solicitamos, por fim, que a professora **Rubi** narrasse sua rotina educativa, apontando as ações pedagógicas mais utilizadas em suas aulas para trabalhar relações de gênero. Ela descreveu:

Na formação da fila não existe meninas na frente ou vice-versa ou em qualquer momento, conversar sempre sobre não machucar o colega, respeitar todos e pedir desculpas quando estiver errado e os brinquedos que são de todos e cada um

escolhe o que quiser para brincar (PROFESSORA – RUBI).

Observando a rotina da sala de aula com a professora, constatamos que sua fala acima é condizente com o seu dia a dia com as crianças. No entanto, faz-se necessário ressaltar alguns pontos, como por exemplo, a inexistência de momentos para brincadeiras direcionadas. Quando questionada sobre isso, **Rubi** nos relatou que, pelo espaço ofertado na escola e pelo horário de muito sol, fica inviável esses momentos externos, limitando-se apenas aos 20 minutos finais quando todas as turmas saem para o recreio. Apesar de ser maternal, não há um olhar direcionado para a hora do intervalo, fazendo com que as crianças brinquem livremente enquanto as professoras se reúnem na diretoria e as deixam sob supervisão da secretaria e do vigia da escola.

Além disso, a falta de um momento como roda de conversa, por exemplo, limita a professora e os alunos dialogarem de forma explícita sobre os mais variados temas, incluindo as questões de gênero. Seu discurso ocorre somente na rotina das aulas, quando necessário intervir. A professora expõe sua insatisfação com esse tipo de metodologia exigida pela Secretaria Municipal de Educação, a qual estabelece metas a serem alcançadas com a realização de diversas atividades.

O fato de ter essa rotina já pré-estabelecida atrapalha momentos de interação entre professora e crianças. O único momento do dia destinado às brincadeiras livres dentro da sala de aula é quando as crianças chegam e tem brinquedos a sua disposição por 20 minutos, mas, pela quantidade de tarefas impressas exigidas e pela falta de uma auxiliar, a professora perde esse momento por estar organizando outras atividades. Enquanto estivemos com eles, observamos o momento em que uma aluna pegou um brinquedo de super-herói e sua colega rapidamente a reprimiu, exigindo que ela o entregasse para seu colega Gabriel, pois, segundo ela, aquele brinquedo era de homem. Na oportunidade, emprego o pensamento de Felipe (1999, p.175), quando o autor relata que “cabe também às educadoras e educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninos e meninas”. **Rubi** não ouviu nem tampouco interferiu nesse diálogo, pois estava recepcionando as crianças que chegaram

<sup>8</sup>Nome fictício.

<sup>9</sup>Nome fictício.

após o horário, confeccionando outras atividades e organizando material dentro da sala.

Enquanto educador@s/pesquisador@s nos sentimos angustiados ao presenciarmos essa situação e não podermos intervir, mas, como já mencionamos, nossa função naquele momento não era de avaliar, de julgar ou de mudar o contexto. Foi o momento de nos revermos enquanto educador@s e pesquisador@s e analisarmos também nossas práticas em sala de aula. Enquanto professor@s, não conseguimos dar conta de todas as demandas a nós impostas, mas devemos compreender que momento de diálogos com as crianças, sem a necessidade de estarmos fazendo algo obrigatório, são imprescindíveis para a formação cidadã. Para, além disso, devemos encontrar na Educação Infantil um espaço que não reforce uma sociedade discriminatória, legitimando desigualdades com atitudes que diariamente nos passam despercebidas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo teve como objetivo compreender como uma professora da Educação Infantil significa a formação de meninos e meninas no contexto escolar, buscando identificar em seus discursos e práticas educativas a existência de algum tipo de tratamento diferenciado às individualidades de meninos e meninas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, com observações diárias da rotina escolar, pudemos constatar, para nossa surpresa e satisfação, que a professora foi contrária a todas as nossas expectativas de discriminação de gênero e que esse espaço de Educação Infantil se apresenta como um lugar de inúmeras possibilidades para as crianças, deixando-as livres para serem o príncipe, a princesa, o herói ou a heroína.

A pesquisa comprovou que a professora busca não reproduzir discursos ou atividades que corroboram com práticas sexistas. Durante a rotina escolar, não há a presença de filas de meninos e de meninas nem tampouco os grupos são identificados por cores. A professora trabalha com total interação das crianças, fazendo propositalmente com que elas se confrontem com o sexo oposto, a fim de respeitar as diferentes opiniões. Além disso, em seus discursos, a professora nos traz à tona a possibilidade de homens e mulheres ocuparem espaços que eles desejarem, abrindo um leque de oportunidades para as crianças.

Ressaltamos, no entanto, que a professora pesquisada pode ter sido uma exceção à regra. Ainda é muito polêmico e árduo trabalhar questões de gênero nas escolas, visto que somos tomados por um estereótipo de ser homem e ser mulher construídos historicamente e que nos torna prisioneiros de discursos sexistas.

Tais dados nos levam a compreensão de que o principal papel da Educação Infantil é o desenvolvimento íntegro das crianças, estimulando sua criatividade e criticidade. Além disso, é fundamental que a criança se depare com experiências que propiciem um mundo de descobertas, de construção e de interação, valorizando sua subjetividade. Diante disso, as questões de gênero constroem nossa identidade e se fazem presentes nos espaços sociais, como a escola, onde é preciso que não seja reforçada e legitimada uma educação sexista. A escola, como uma instituição de construção social, precisa problematizar essas questões, contribuindo para diminuir barreiras impostas por uma educação pautada nas desigualdades.

## REFERENCES

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 367-388.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FELIPE, J. **Entre batons, esmaltes e fantasias**. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53-65.

FELIPE, J. In: BIAGIO, Rita de. **Meninas de azul, meninos de rosa**. Revista Criança do Professor da Educação Infantil, São Paulo, nº 40, p. 33-35, set. 2005.

FELIPE, J. **Entre tias e tiazinhas: Pedagogias culturais em circulação.** In. SILVA Luiz Heron(org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes1999. p.167-179.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2ª ed. 18. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas.** São Paulo: Atlas, 2013.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, D. E. **Gênero e educação: Teoria e política.** In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, S. V (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 9-27.

MEYER, D. E; SOARES, R. F. R (org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Acesso em 12 jun. 2014.

SAYÃO, D. T. **Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. Educação do corpo e formação de professores.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 5-22, jul./dez, 1990.

---

#### How to cite (ABNT)

DANTAS, Marina Moura Lima Verde; MAIA, Joycy Beatriz Moreira; CORREIA, Mesaque Silva. Flaws in Narciso's glass: recognition of the aging process and coping strategies used by the elderly. **JOSSHE: Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education.** v. 3, n. 1, p. 71-81, Jan./June, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.46866/josshe.2020.v3.n1.68>.