



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
DEDC I
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIANA CORREIA TÁPIA PITANGA

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Salvador - BA

2023

JULIANA CORREIA TÁPIA PITANGA

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho Conclusão do Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Departamento de Educação I da
Universidade do Estado da Bahia como requisito para a
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Érica Valeria Alves

Salvador

2023

Ficha de identificação da obra

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor.

Orientações em:

<http://www.sisb.uneb.br/wp-content/ficha-catalografica/index.html#myWizard>

Juliana Correia Tápia Pitanga

Relações de gênero nas brincadeiras na educação infantil

Trabalho Conclusão de Curso julgado e aprovado para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Salvador, 14 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Érica Valeria Alves
Orientador(a)
Universidade do Estado da Bahia

Prof.(a) Dr.(a) Cláudia Pons Cardoso
Avaliador(a) Interno
Departamento - UNEB

Prof.(a) Dr.(a) Vânia Rita de Menezes Valente
Avaliador(a) Interno
Departamento - UNEB

Dedico este trabalho às mulheres fortes e corajosas que me antecederam iluminando o caminho para que hoje eu pudesse trilhar o meu próprio.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe por todo cuidado e amor. A meu pai por sempre acreditar em mim e me incentivar. Aos meus amigos Isis, Júlio e Vinicius por estarem comigo nos momentos tristes, e nos felizes também. Aos demais amigos e chegados que torceram por mim. A minha psicóloga, Viviane, por todo suporte e apoio. Às minhas companheiras e companheiros de curso Joyce, Pedro, Daniele, Laura, Nívea, Washington, Osmar, Joelma, Daiane, Lis e aos demais com quem pude compartilhar experiências, angústias, dores e vitórias que essa caminhada proporciona. Especialmente a Alice, que se tornou cada vez mais próxima e fundamental nesse momento, e a Taislane, que dividiu a rotina comigo na reta final tornando tudo mais leve. Às colegas de profissão que fiz nos estágios extracurriculares aprendendo bastante com elas. A professora Érica, por toda paciência e compreensão. A todos os professores e professoras que constituíram a minha trajetória escolar e acadêmica. Por fim e não menos importante, a mim, que continuei enfrentando minhas fraquezas e superando obstáculos em busca do que almejava.

A nós, meu muito obrigada!

Triste, Louca ou Má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal

(Francisco, el Hombre; 2016)

RESUMO

O presente estudo busca elucidar as relações de gênero e como eles ocorrem desde a infância, respaldados por brincadeiras na educação infantil. Teve como questão norteadora: Como as brincadeiras na infância influenciam a concepção de gênero? Teve como objetivo geral analisar como a concepção de gênero influencia nas brincadeiras na infância e como objetivos específicos: conceituar o processo de constituição da infância; compreender o papel das brincadeiras na infância e identificar as expressões de gênero através das brincadeiras. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, priorizando as discussões de situações observadas pelas pesquisas analisadas relacionando com a bibliografia eleita. Dentre os principais resultados destacam-se a importância da participação ativa do/a educador/a no progresso dos alunos e alunas requerendo uma formação, inicial e continuada, que busque romper com as normas vigentes para se pensar em práticas educativas e cotidianas que visem valorizar as diferenças existentes para garantir o direito ao desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade de Gênero. Brinquedos e Brincadeiras.

ABSTRACT

The present study seeks to elucidate gender relations and how they occur from childhood, supported by games in early childhood education. The guiding question was: How do childhood games influence the conception of gender? Its general objective was to analyze how the conception of gender influences childhood play and its specific objectives were: to conceptualize the process of constituting childhood; understand the role of play in childhood and identify gender expressions through play. The method used was bibliographical research, prioritizing discussions of situations observed by the analyzed research relating to the chosen bibliography. Among the main results, the importance of the active participation of the educator in the progress of students, requiring initial and continued training, which seeks to break with current norms to think about educational and daily practices that aim to value the differences that exist to guarantee the right to integral development of children.

Keywords: Early Childhood Education. Gender Identity. Toys and Toys.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO..... Error! Bookmark not defined.	20
3	DIVERSAS INFÂNCIAS Error! Bookmark not defined.	3
4	BRINCADEIRAS: DE MENINO, DE MENINA OU SALADA MISTA?	28
5	CONTEXTUALIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	32
5.1	SITUAÇÕES REAIS.....	37
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS..... Error! Bookmark not defined.	44
	REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do meu percurso escolar percebia olhares diferentes para mim em relação as demais garotas por não performar feminilidade como elas e nem me interessar pelos mesmos assuntos. Não tinha paciência para brincar de bonecas (apesar de ter algumas), gostava de brincadeiras de correr e, nas brincadeiras de casinha, costumava ocupar o lugar do “pai” que saía para trabalhar - lembro-me inclusive de tentar ser a “mãe” e ouvir que não fazia isso direito. No ensino fundamental II e médio, meus gostos e preferências me aproximavam dos garotos, construindo amizades de predominância masculina. Não gostava de usar saias, vestidos e “sandalinhas”, o que chateava minha mãe – afinal, não era coisa de “mocinha”. Situações como essas me causavam certa inquietação que até então eu não sabia nomear.

Já na universidade, através das possibilidades das disciplinas optativas, pude aprimorar um pouco mais meus conhecimentos e aguçar maior interesse quanto as questões de gênero, iniciadas em outros momentos, cursando Gênero e Educação. Isso me permitiu relacionar situações vivenciadas e percebidas cotidianamente, tanto de experiências pessoais quanto observadas em estágios, com obras que explicam e discorrem sobre. Com duração de 30h, o componente se mostra curto para abranger as demandas e importância de tal estudo na compreensão da configuração em que a sociedade ocidental atual se apresenta, mas já atua como um despertar para essas reflexões.

No currículo vigente em grande parte do período em que cursei Pedagogia na UNEB (ingressei em 2017.1), havia uma disposição de disciplinas mais voltadas para a prática pedagógica e/ou relacionadas a outras áreas acadêmicas que, teoricamente, dão subsídios para a compreensão dessas práxis. Com exceção de “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e “História e Cultura Indígena” que o compõe cumprindo a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino dessas temáticas.

No ano de 2021, foi implantado um novo currículo em que se pode perceber uma maior diversidade nas disposições das disciplinas para além das previstas em lei. No entanto, fora dos documentos, a postura e abordagem dos professores precisam estar condizentes com o que é discutido em sala de aula como esperado de profissionais da educação comprometidos com o seu exercício. Caso contrário, ainda que sejamos adultos capazes de pensar criticamente e separar as coisas, vivenciamos ali contradições que, mesmo que seja a realidade de muitas escolas, já desestimula nosso processo de formação.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 21).

A ausência de momentos destinados ao conhecimento e compreensão da pluralidade social contribui para a conservação de ideias eurocêntricas, carregadas de preconceitos e estereótipos, além de dificultar um olhar empático e sensível diante das particularidades dos alunos. Em algumas disciplinas eram propostas leituras, discussões e atividades relacionando seu foco de estudo com alguns marcadores sociais. No entanto, por não se tratar do tema central diretamente, raramente o debate dessas categorias alcançava determinado aprofundamento.

Atuando como auxiliar de classe no 4º ano do ensino fundamental de um colégio de classe média, pude perceber como os grupos “naturalmente” se dividem de acordo com os gêneros, sendo o grupo mais diverso àquele composto pelos sujeitos dissidentes, ou seja, meninos que não faziam questão de jogar futebol e meninas que não se importavam tanto com os materiais escolares para além do básico, como estojos diferentes e canetas coloridas e diversas. No 1º ano do ensino fundamental, presenciei crianças classificando figurinhas como “de menino” ou “de menina” pela cor delas, dizendo que um menino parecia menina pelo tamanho do cabelo e, quando levavam brinquedo, as meninas apresentavam bichinhos de pelúcias, enquanto os meninos exibiam beyblades e legos.

Diante disso, surge a vontade de entender um pouco mais sobre as expressões de gênero e como eles parecem tão naturais em suas reproduções de modo a ser visto como estranho quando alguém não os segue. Assim, apresento o seguinte questionamento: Como as brincadeiras na infância influenciam a concepção de gênero?

O estudo visa analisar como a concepção de gênero influencia nas brincadeiras na infância. E tem como objetivos específicos: conceituar o processo de constituição da infância; compreender o papel das brincadeiras na infância e identificar as expressões de gênero através das brincadeiras.

Para tal, o presente trabalho se debruça nas discussões de situações observadas pelas pesquisas analisadas relacionando com a bibliografia eleita. Divide-se em sessões, sendo a segunda sessão voltada para a descrição do percurso metodológico; a terceira para a conceitualização do período de desenvolvimento humano a que se refere – infância; a quarta é voltada para a compreensão das brincadeiras; na quinta sessão discorro sobre o conceito de

gênero a partir de Scott(1989; 2021) e Gonzalez(2020) e relaciono com observações de pesquisas de caráter empírico; por fim, as considerações finais.

Entendendo a escola como o primeiro espaço social fora do ambiente familiar a ser frequentado pelas crianças, pode-se reconhecer a interferência desta no desenvolvimento dos sujeitos para além dos conteúdos programáticos. O ser humano, que é naturalmente um ser social, estabelece relações com o outro e com o mundo em sua volta, compartilhando experiências, aprendizados e valores. A escola, como reflexo da sociedade, apresenta-se de uma forma muito diversa, sendo formada por pessoas participantes de famílias com diferentes configurações, hábitos e costumes. Assim, ao interagirem com o outro, muitas vezes acabam reproduzindo o jeito de ser que vivenciam em suas casas, e que são reforçados nesse espaço, e sendo influenciadas também.

Ao estudar as relações sociais é possível perceber que as categorias de gênero as atravessam de modo a determinar padrões de comportamento a serem seguidos por cada um dos indivíduos. Os gostos em atividades comuns do dia-a-dia, como roupas, cores, brinquedos e esportes, são direcionados e vigiados - tanto pelos adultos, como pelas próprias crianças - de modo a tornar as diferenciações sexuais em um ponto que orienta as atitudes.

Visto como posturas e inclinações próprias de cada um dos sexos, as diferenciações sexuais se apresentam desde o momento em que a mãe descobre o sexo do bebê e já prepara o enxoval com a cor referente: rosa para meninas e azul para meninos. Atualmente, tem sido muito comum a ocorrência de festas de chá revelação, onde o sexo do bebê é comunicado através das cores, seguindo a mesma lógica.

Essas definições sociais são associadas aos corpos sexualizados de forma biológica fazendo com que as características atribuídas para o que é masculino e feminino sejam vistas como naturais e, assim, possam ser incontestáveis.

Para Grossi (1998),

Tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero. Estes papéis mudam de uma cultura para outra. [...] Mas, além de mudarem de uma cultura para outra, os papéis associados a machos e a fêmeas também mudam no interior de uma mesma cultura. (GROSSI, 1998, p. 6).

Assim, esses marcadores se definem a partir do funcionamento do grupo social a que se refere e/ou podem passar a serem diferentes dentro de uma mesma organização com as transformações sofridas ao longo do tempo.

Na estrutura em que se formaram as sociedades ocidentais, a feminilidade é marcada pela formação de corpos passivos, dóceis e sensíveis, enquanto a masculinidade produz corpos ativos, insubmissos e brutos. Essa definição segue a ideologia binária das concepções

de gênero (masculino/macho e feminino/fêmea) que tem a heterossexualidade como a norma a ser seguida, a chamada heteronormatividade compulsória, onde se naturaliza manifestações ainda que não correspondam às identidades das pessoas (SILVA;BRABO, 2016).

Na escola, as crianças, que já chegam com esse padrão de funcionamento internalizado, são expostas a sua confirmação em atividades corriqueiras, com direcionamento da educadora ou educador, até que se apropriam “espontaneamente” dessas práticas, reproduzindo-as, como na interação com os colegas e na escolha de brinquedos e brincadeiras.

Essas pedagogias genericadas (re)produzidas nas escolas constituem as ‘identidades escolarizadas’ dos alunos, que aprendem como podem se movimentar e se experimentar dentro e fora desses espaços, naturalizando as relações sociais e os modos de ser menino ou menina. (BRANDÃO, 2020, p. 158).

Embora o núcleo familiar adote uma ideologia educacional fugindo a norma estabelecida a partir do binarismo heteronormativo das identidades de gênero, o espaço escolar reproduz esse padrão em seu exercício.

Ainda que a família não esteja submetida a tal norma e eduque suas crianças livres dessas ideologias, a escola reúne a diversidade de gênero em seu meio e a torna subordinada à heteronormatividade, interferindo nas suas expressões, antes individuais e, agora, padronizadas, durante a infância e idealizando que as sigam para a fase adulta. (SILVA e BRABO, 2016, p. 135).

A manutenção dessa estrutura ocorre através de uma educação sexista fornecida pela escola, família e meio em que a criança está inserida, através da reprodução de comportamentos que já estão incorporados. Logo nos primeiros anos de vida, é possível perceber o incentivo às meninas a se comportarem como “mocinhas”, enquanto os garotos são criados para a aventura e virilidade. Esses marcadores são carregados de estereótipos que servem para direcionar as vivências de modo a manter essa organização social futuramente.

A infância heteronormativa, como nós denominamos, é interiorizada e instaurada por indivíduos, grupos e instituições sociais: primeiramente, pela família, pelos parentes e familiares que cercam a criança desde seu nascimento e, em seguida, pela escola, por todos aqueles que constituem o ambiente escolar e que, nos dois casos, podem ou não ter consciência das consequências dessa educação empregada à criança, seja como filho(a) ou aluno(a). (SILVA e BRABO, 2016, p. 132).

Essas normas sociais formam os valores que norteiam o modo de viver das pessoas e são transmitidos nas mais diversas atividades do dia-a-dia, inclusive em momentos de desenvolvimento do indivíduo que deveriam ser marcados de espontaneidade e liberdade, como nas atividades lúdicas.

Através das brincadeiras, os pequenos combinam situações reais com elementos da imaginação, assimilando e produzindo conhecimentos. As simbologias sociais que auxiliam na continuidade desse sistema se apresentam fortemente nesses momentos, principalmente quando lhes são designados quais opções devem ser consideradas “de menino” ou “de menina”. As atividades de desenvolvimento de habilidades corporais, como esportes e

brinquedos que remetam à ação e brutalidade são reservados aos garotos, enquanto os que se referem às tarefas domésticas, papel maternal e familiar é destinado às meninas.

Dessa forma, este modelo social patriarcal e conservador se mantém preservando a ideia de que a família é composta por um homem, uma mulher e seus filhos, onde cada um cumpre obrigações e afazeres de acordo com o seu sexo e o centro da vida política é voltada para os homens (mais especificamente brancos de classe média alta), de modo a se adaptar em torno da dominação masculina como algo natural.

Essas separações parecem espontâneas por já serem esperadas diante do que fora projetado para os sujeitos, no entanto, é possível perceber os padrões de comportamento que marcam as expressões. A permanência da divisão sexual da sociedade contribui para a continuidade da ocorrência de comportamentos repletos de desigualdade, preconceito e estereótipo, apontando como “desviante” aquele que se expressa fora do determinado, o que contribui para a formação de pessoas reprimidas, por se moldarem para se encaixar no que está posto.

Essas determinações podem impactar na autoestima e na personalidade das crianças, uma vez que ignoram suas identidades. Assim, as pessoas deixam de expressar seus verdadeiros desejos e interesses para cumprir o que se espera de pessoas com o mesmo sexo biológico que o seu, limitando as possibilidades de desenvolvimento de habilidades e conhecimento de mundo.

Levando em consideração a diversidade cultural presente na sociedade – assim, na escola também -, a formação docente precisa estar comprometida em abrangê-la a fim de propor às professoras e professores se aproximar das possibilidades de situações que se pode encontrar no ambiente “real” (ou seja, para além das teorias) de educação e ampliar o olhar a partir de outras perspectivas para buscar contribuir positivamente na “formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários”, que tanto ouvi falar no decorrer do curso.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir da busca e investigação de materiais já existentes, como livros e trabalhos acadêmicos, para encontrar resposta para os problemas em questão. Essa pode ser feita como parte de uma produção ou como execução completa de um estudo, possibilitando ao pesquisador ter um contato maior com o que já fora produzido acerca da temática estudada.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

Segundo o autor Antônio Carlos Gil(2002), a pesquisa bibliográfica envolve as seguintes etapas:

- a) Escolha do tema;
- b) Levantamento bibliográfico preliminar;
- c) Formulação do problema;
- d) Elaboração do plano provisório de assunto;
- e) Busca das fontes;
- f) Leitura do material;
- g) Fichamento;
- h) Organização lógica do assunto; e
- i) Redação do texto.

O presente trabalho teve origem a partir da vontade de entender um pouco mais sobre gêneros e como eles parecem tão naturais em suas reproduções, sendo visto como estranho quando alguém não os segue. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, tendo como fontes textos que apresentem em seu conteúdo o desenvolvimento de ideias sobre a etapa do desenvolvimento humano que a pesquisa busca compreender - infância, a forma de linguagem e expressão desse sujeito – brincadeiras - e o conceito de gênero e sua relação com o objeto em questão.

Além da investigação da fundamentação teórica dos conceitos apresentados, foi feita uma busca de pesquisas de caráter empírico que descrevessem em seu corpo situações vivenciadas nos espaços escolares por seus respectivos atores. Para selecionar as pesquisas foram levados em consideração os seguintes critérios:

- Os episódios expostos acontecem na primeira etapa da educação básica, Educação Infantil;
- São descritos momentos de brincadeiras e interação livre entre as crianças;
- Apresenta falas, posicionamentos e/ou intervenções das professoras.

Para iniciar a pesquisa dos materiais a serem estudados, contei com sugestões dadas pela orientadora e por colegas. A partir de consultas aos sumários e referências, pude acessar alguns exemplares condizentes com os objetivos. Também participei das aulas do componente curricular Gênero e Educação com a professora Cláudia Pons, dessa vez como ouvinte, onde pude acessar a bibliografia e discussões acerca do tema que contribuiram bastante para a execução do trabalho.

Além disso, foi feito um levantamento nos sites de busca voltados para produções acadêmicas, como o SciELO e o Google Acadêmico, onde é possível encontrar diversos exemplares com o uso de palavras-chave.

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e com o aumento da produção científica, surgiram as bases de dados que podem ser definidas como os suportes informacionais compostos de artigos e trabalhos científicos, elaborados por organizações especializadas, nas diversas áreas do conhecimento. Por essa razão, o que mais comumente ocorre é a pesquisa na Internet e em bases de dados que possuem credibilidade científica, usando mecanismos de busca para localização do material bibliográfico. (PIZZANI, 2012, p. 58)

Após a reunião dos trabalhos selecionados, os organizei de acordo com os assuntos explorados, fiz leitura e fichamento obedecendo uma ordem de prioridade para, então, realizar o processo de escrita.

Apesar das pesquisas analisadas descreverem situações cotidianas em que as concepções de gênero são perpassadas, Sayão (2002) e Santos (2019) denunciam uma disposição reduzida de bibliografias que tratem desse tema relacionado com a infância. Sendo possível perceber a repetição de autoras por parte das pesquisadoras para embasar seus trabalhos, como Louro e Scott. Finco (2003), através de outras autoras como Rosemberg (2001), sugere que esse déficit bibliográfico acarrete em uma visão adultocêntrica, já que as obras tratam de mulheres e relações de gênero, em um contexto em que o foco deveria ser a criança.

Isso também foi um motivo para a escolha da pesquisa bibliográfica para a realização desse estudo, tendo em vista o grande número de situações já vivenciadas, que carecem de um olhar mais crítico e cuidadoso, enquanto dispomos de uma bibliografia pouco explorada. Assim, trago para a discussão a obra *Pedagogia da Desobediência* (2020) de Thiffany Odara, pedagoga especialista em gênero, raça, sexualidade e etnia na Formação de Educadores e

estudante do mestrado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que, baseada no movimento político social das travestis, propõe uma educação que busque transformar e transgredir de acordo com as diversas possibilidades de existências presentes na escola.

Diante das problematizações feitas sobre as situações destacadas, a obra de Thiffany (2020) nos ajuda a compreender a importância de incluir e acolher os aspectos marginalizadores no fazer pedagógico, a fim de reconhecer outras possibilidades de ser e se expressar e proporcionar condições de ocupação do espaço educacional por todos os corpos.

3 DIVERSAS INFÂNCIAS

A construção do conceito de infância se dá ao longo da história conforme as transformações sociais vão acontecendo. Inicialmente, sua compreensão como uma fase específica da vida não era amplamente difundida, e essa concepção evoluiu ao longo do tempo. No entanto, mesmo nos dias de hoje, esse conceito segue sendo sujeito a diferentes leituras e interpretações, devido à subjetividade envolvida e ao contexto que perpassa essa ideia.

A partir disso, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos (FROTA, 2007, p. 151).

Grande parte das ideias sobre a infância é originada a partir de uma perspectiva generalizada que reproduz um senso comum idealizando essa fase como a melhor da vida, repleta de aprendizados, descobertas e fantasias. No entanto, é importante considerar que essa visão nem sempre corresponde à realidade. Enquanto algumas crianças de fato vivenciam uma infância repleta de alegria e desenvolvimento saudável, outras podem estar expostas a situações de abuso, violência, exploração do trabalho infantil e outras formas de adversidade. “Diante disso, temos a indicação de que a infância não acontece da mesma forma para todas as crianças e as histórias se diversificam a cada experiência.” (ROCHA, 2002, p. 52).

Portanto, é fundamental reconhecer que a construção do conceito de infância é complexa e multifacetada, sendo influenciada por fatores socioculturais, históricos e individuais. É necessário considerar a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças, bem como a importância de garantir a proteção, os direitos e o bem-estar de cada uma delas, buscando uma compreensão mais ampla e inclusiva.

A partir das reflexões de Ariès (1981), é possível compreender que, inicialmente, a criança era percebida e tratada como um miniadulto, recebendo pouca atenção e consideração em relação ao seu processo de desenvolvimento. Essa visão era fundamentada na crença de que as crianças deveriam se adaptar rapidamente à vida adulta e aos papéis que lhes eram atribuídos na sociedade.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 156)

No entanto, ao longo do tempo, uma série de fatores e influências contribuíram para uma mudança significativa nessa concepção. As transformações sociais, as crenças religiosas, o desenvolvimento econômico, as mudanças nas estruturas familiares e os avanços científicos foram elementos-chave que influenciaram a forma como pensadores contemporâneos passaram a compreender a infância.

No século XVII, a Igreja estabeleceu uma associação simbólica entre as crianças e os anjos, retratando-as como seres angelicais, encantadores e graciosos. Essa representação contribuiu para uma mudança significativa na forma como as crianças eram percebidas e valorizadas na sociedade.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65).

A partir desse momento, os termos relacionados à primeira infância começaram a evoluir, refletindo essa nova visão. A linguagem utilizada para se referir às crianças passou a incorporar expressões que destacavam sua pureza, inocência e delicadeza, ressaltando sua natureza especial e preciosa. Essa associação com a imagem angelical contribuiu para a construção de uma nova percepção da infância, na qual as crianças eram vistas como seres dignos de proteção, cuidado e apreço.

Assim como o meio social, as relações familiares também sofrem transformações significativas. Essas mudanças são influenciadas por uma combinação de ideias moralistas e conservadoras, que resultam na formação de um modelo familiar conservador e patriarcal. Nesse contexto, a relação entre pai, mãe e criança é marcada por uma nova apreciação dos pequenos, despertadas pela sua beleza e graça. No entanto, é importante destacar que esse comportamento não foi inicialmente adotado por todos os membros da sociedade.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. (ARIÈS, 1981, p. 163)

Contudo, Frota (2007) cita Heywood (2004) para contestar as ideias rígidas e engessadas de Ariès (1981) ao descrever a história do conceito de forma linear e constante, provando a existência da infância na Idade Média, bem como a existência da educação e preocupação com as crianças antes do que o autor registra. Heywood destaca a importância de considerar as diferenças culturais e sociais ao longo do tempo, apontando que a experiência da infância pode variar amplamente em diferentes contextos históricos.

Hoje se estuda a criança e a infância como categorias construídas historicamente, o que nos abre possibilidades de compreendê-las de modo concreto, na sua expressão de vida. O tempo linear, cronológico e contínuo é superado por um devir, um tempo que não se esgota em si mesmo. (FROTA, 2007, p. 154).

No Brasil, a história da infância é caracterizada por uma rica diversidade cultural, mas também está entrelaçada com o contexto de preconceito e desigualdade que permeou a construção do país. A autora Mary Del Priore (2010) explora essa temática, descrevendo como a infância foi percebida e vivenciada em diferentes momentos da história brasileira, analisando tanto as mudanças significativas quanto as continuidades ao longo do tempo. Del Priore também examina questões como a influência das tradições indígenas, africanas e europeias na formação da ideia de infância no Brasil.

Segundo a autora, inicialmente foi percebido que os hábitos adotados pelos portugueses contribuíam com os elevados índices de mortalidade infantil, visto que as mulheres indígenas não tinham esse problema, como relatado de acordo com Pe. Gama:

Mais tarde, em 1834, o padre Gama explicava que as mulheres portuguesas teriam a princípio criado muito poucos filhos pelo elevado índice de mortalidade infantil. Mas que “as filhas destas mulheres, acomodando-se ao clima e rejeitando o peso dos vestidos e ao uso de abafar a cabeça dos filhinhos, banhando-os em água morna, não se queixaram mais de que o clima fosse o destruidor das vidas dos recém-nascidos. (PRIORE, 2010)

Essa análise histórica traz à tona a compreensão de que a construção da ideia de infância no Brasil foi influenciada tanto por fatores culturais indígenas e africanos quanto pelos costumes europeus trazidos pelos colonizadores. Assim, a obra de Del Priore nos mostra que a formação da ideia de infância no Brasil não foi um processo unidimensional, mas sim uma construção permeada por diferentes influências socioculturais.

Com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, em 1549, iniciou-se uma onda de preocupação com a educação juvenil com o intuito de propagar os valores defendidos por eles. No entanto, é importante ressaltar que a preocupação com a educação da juventude não era uma missão preestabelecida ou planejada anteriormente, mas surgiu a partir da experiência adquirida pelos padres no Novo Mundo. Nesse momento também se iniciava o processo de descoberta da infância no Velho Mundo. “O que fica claro é que aos poucos foi-se construindo uma política relativa às crianças que, inclusive, ao longo do século XVI, sofreu importantes reacomodações.” (PRIORE, 2010, p. 58).

A autora também ressalta a clara desigualdade social que interferia na experiência vivenciada. “As diferenças sociais acentuavam as distinções entre ricos e pobres; os últimos, sem dúvida, mais vulneráveis e adoentados.” (PRIORE, 2010).

Ainda hoje, as realidades vividas pelas crianças são distintas. Um grupo marcado por violência, abandono e descaso, enquanto outros podem vivenciar de fato o estereótipo

socialmente construído em torno da infância, como repleta de fantasia e alegria. Com isso, é importante destacar que, em um contexto de redemocratização pós-ditadura, em 1900, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabeleceu os direitos e deveres das crianças e adolescentes no Brasil, com o objetivo de assegurar a sua proteção, conforto e segurança.

Em 1996, ocorreu uma atualização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que é responsável por regulamentar todo o sistema educacional brasileiro. Essa mudança trouxe importantes diretrizes para a educação infantil no país. Conforme ficou estabelecido, a educação infantil abrange crianças de zero a cinco anos de idade e é considerada a primeira etapa da educação básica. Um dos principais pontos abordados pelo documento é a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação infantil a partir dos quatro anos de idade, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências e habilidades, como a BNCC - documento que orienta curricularmente o sistema de ensino - nomeou os aprendizados posteriormente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta o currículo e os conteúdos a serem abordados em todo o sistema de ensino. Reconhece a importância da educação infantil e define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nessa etapa, levando em consideração as especificidades da faixa etária.

Todos esses documentos buscam de maneira geral oferecer um desenvolvimento digno para todas as crianças. No entanto, é importante destacar que esses documentos tratam os marcadores sociais, como gênero, raça e sexualidade, de forma generalizada, tratando-os com homogeneidade. Porém, nem sempre levam em consideração as particularidades presentes, o que pode resultar na exclusão de algumas crianças e na marginalização de suas experiências de infância.

Apesar de propor uma educação inclusiva, não é possível encontrar propostas que tratem dos marcadores sociais específicos que atravessam os alunos em sua completude, como frisa Santos (2021),

A partir dessa mudança e do cenário político atual, no que diz respeito à invisibilização das discussões de gênero no campo da educação, percebemos que as discussões sobre os marcadores sociais da diferença como raça, gênero e sexualidade não estão presentes nas orientações curriculares nacionais para esta etapa educacional e seguem sendo invisibilizados nas práticas pedagógicas. (SANTOS, 2021, p.72)

Dessa forma, se faz necessário um olhar mais atento e sensível às realidades específicas, considerando as diversidades e desigualdades presentes na sociedade para garantir uma infância plena, respeitando suas necessidades, contextos e singularidades. Pensando

nisso, Thiffany Odara (2020) propõe a criação de políticas públicas que visem atender os diversos grupos sociais para que todas as pessoas possam gozar dos mesmos benefícios propostos em lei. “Compreendemos as políticas públicas, aqui, como um conjunto de ações benéficas cujo objetivo é proporcionar o bem-estar e a promoção da equidade social através de diversas ações e situação do Estado.” (ODARA, 2020, p. 99).

A generalização adotada para abordar a diversidade nos documentos, permitem que aconteçam ações que apresentem um obstáculo na garantia de direitos. Durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), houve intensos debates sobre a inclusão ou exclusão dos termos “diversidade sexual” e “identidade de gênero”. Esse plano consiste em um documento que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil em dez anos, iniciado em 2014. Essa discussão foi motivada pelo embate de diferentes perspectivas e visões de mundo. A bancada religiosa e conservadora, por exemplo, defendeu que essas expressões promoviam “ideologia de gênero” e iam de encontro com os conceitos tradicionais e conservadores de homem e mulher. Esses grupos argumentaram que era necessário proteger as crianças de supostas influências que poderiam ameaçar a estrutura familiar.

A disseminação do termo ideologia de gênero em um primeiro momento se faz como um tom de ameaça, implantando o pânico em quem ler; posteriormente é ressaltado o sentimento de proteção que se deve impedir a todo custo que as discussões de gênero adentrem no cenário educacional. (ALMEIDA; LUZ, 2017)

No entanto, é importante destacar que a inclusão desses termos, e de tudo que trazem em seu bojo, é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite, acolha todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Essa discussão revela os embates presentes na sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito a questões de gênero e sexualidade. Tal resistência reflete concepções arraigadas e preconceituosas, que buscam manter padrões normativos e limitantes, em detrimento da diversidade e do respeito aos direitos humanos.

4 BRINCADEIRAS: DE MENINO, DE MENINA OU SALADA MISTA?

A ideia do que se constitui o brincar é construída na criança conforme se dão as relações ao seu redor. Enquanto os demais sujeitos interpretam e interagem com as suas ações como se fosse brincadeiras, ela vai se apropriando dessa prática a partir da interiorização de algumas características que se repetem, como descreve Borba (2006):

A criança aprende a reconhecer certas características definidoras da brincadeira: o aspecto fictício, pois a pessoa não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta, de um plano diferente da realidade imediata; a repetição que mostra que se pode sempre voltar ao início, sem que a realidade se modifique; a necessidade do acordo entre os parceiros de brincarem juntos e uma ausência de conseqüências e de compromisso com resultados, pois é mais importante o modo como se brinca do que aquilo que se busca. (BORBA, 2006, p. 49).

Ao engajar-se em brincadeiras, a criança se envolve em diferentes formas de interação, repletas de aprendizados que contribuem para a formação de sua identidade. Ela incorpora, cria e reinventa situações, utilizando sua imaginação e fantasia combinadas com elementos da realidade. Nesse processo, a criança desempenha um papel ativo na produção de cultura, uma vez que atribui significados e constrói narrativas através das brincadeiras, trazendo suas vivências, perspectivas e interpretações, contribuindo para a construção de significados.

O processo psicológico da imaginação se articula com a atividade criadora da criança, ou seja, de produzir o novo recombinação elementos da realidade. A imaginação e a fantasia não se criam do nada, mas sim de elementos tomados da experiência presente e passada dos sujeitos. Assim, as crianças se apropriam das referências culturais das experiências cotidianas familiares e de outros espaços, bem como da mídia, hoje tão presente em suas vidas, como conteúdos de seus processos de imaginação e de criação, não apenas reproduzindo-as, mas recriando-as. (BORBA, 2006, p. 50).

A partir do ato de brincar, as crianças têm a oportunidade de romper com as limitações do mundo material e explorar múltiplas possibilidades, ao passo que também imitam papéis sociais vivenciados cotidianamente. Dessa forma, as crianças não são apenas receptoras passivas da cultura, mas também influenciam e moldam os aspectos culturais presentes nas suas brincadeiras.

Além disso, as brincadeiras também oferecem a oportunidade de estar em contato com o outro que possui características diferentes, como raça, idade, sexo, classe social, se tem ou não deficiência. Essa interação diversificada é essencial para o desenvolvimento social da criança, aprendendo a respeitar e valorizar a diversidade, desenvolvendo habilidades de empatia, tolerância e compreensão.

Assim, a BNCC reconhece que as brincadeiras têm um papel central no desenvolvimento da imaginação, na construção da autonomia, na socialização e no

estabelecimento de relações interpessoais. O documento enfatiza que através das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes papéis, contextos e possibilidades, exercitando sua criatividade, experimentando soluções para problemas e ampliando seu repertório de experiências.

Além disso, destaca que as brincadeiras devem ser valorizadas como práticas culturais, respeitando a diversidade de manifestações lúdicas presentes nas diferentes culturas e contextos sociais. Bem como, o papel ativo dos educadores e educadoras como facilitadores e mediadores nesse processo.

Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula. Outras formas de intervenção podem ser propostas visando incitar as crianças a desenvolverem brincadeira nesta ou naquela direção, mas só como incitações, nunca obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade. (QUEIROZ, 2006, p. 176)

Ao adentrar o espaço escolar, a criança é introduzida à vida social repleta de regras e valores do mundo adulto. Os padrões de comportamento que antes eram percebidos apenas no espaço familiar, passam a ser vivenciados também fora dele. Além disso, esse jeito de viver é incentivado e encorajado a todo momento. Dessa forma, “Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade.” (FINCO, 2010, p. 122).

Desde o momento em que se descobre o sexo do bebê, diversos elementos associados ao gênero começam a ser atribuídos a ele. Esses marcadores podem ser observados em aspectos, como a escolha das cores do enxoval, decoração, roupas, acessórios, objetos e, até mesmo, os brinquedos. Assim, também se espera que futuramente aquele sujeito atenda aos comportamentos socialmente associados a cada gênero.

Nesse aspecto, as crianças são estimuladas, na sociedade e na cultura a que pertencem, a produzir diferenças de gênero em seus corpos, construindo, dessa forma, habilidades diferentes de acordo com o sexo. Os adultos reforçam nas crianças comportamentos, atitudes, gestos e práticas no cotidiano que são determinadas de acordo com a ótica sexista, na qual, muitas vezes, são determinadas atitudes que irão ser valorizadas entre as meninas, como: ternura, sensibilidade e carinho. Por outro lado, esses sentimentos vão ser inibidos entre os meninos. (BICALHO, 2013, p. 45).

Esses estímulos moldam a maneira como elas se comportam, agem e se expressam, reforçando estereótipos de gênero que são perpetuados cotidianamente. Tais costumes podem ser carregados de preconceitos e discriminações, de modo que, quando os sujeitos transgridem o comportamento esperado, são tidos como anormais, buscando formas de fazê-los se adequar ou excluí-lo do espaço.

Sendo assim, torna-se evidente perceber que através dos diversos dispositivos de violência que recaem, inclusive, nas práticas educativas direcionadas à instituição escolar, que de certa forma, excluem aqueles e aquelas que são vistos como “anormais”. (ODARA, 2020, p. 103).

Essa pressão para se ajustar aos comportamentos esperados pode ser prejudicial, uma vez que limita a liberdade e a expressão individual das crianças, restringindo suas escolhas, habilidades e interesses. Elas podem sentir a necessidade de reprimir características pessoais ou opiniões divergentes que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Isso pode levar à internalização de normas e princípios discriminatórios, perpetuando estereótipos e limitando a diversidade de experiências.

Brandão(2020) destaca que as brincadeiras são atravessadas pelas diferenciações de gênero, categorizando-as em “de meninos”, “de meninas” e “mista”. As brincadeiras “de meninas” apresentam pouca mobilidade e utilização restrita do espaço, além de apresentarem símbolos de feminilidade e maternalidade, como embelezamento e casinha respectivamente. Enquanto as brincadeiras “de meninos” são compostas de amplas movimentações e relação com o esporte, bem como representação de aventura e violência. As brincadeiras “mistas” costumam se apresentar sem intermédio de brinquedos e requerem maior mobilidade e ocupação do espaço físico.

Dentre as brincadeiras compartilhadas e realizadas por meninos e meninas sem diferenciação e separação por gênero encontram-se: queimada, futebol, pular corda, dançar, pega-pega, pique bandeira, vôlei, esconde-esconde, brincar no parque, ‘elefante colorido’, ‘ajuda-ajuda’, ‘duro ou mole’ (variações do pega-pega), entre outras. (AUAD, 2005; CRUZ; CARVALHO, 2006; TELLES, 2010, p. 3) Apontou-se nesta categoria que meninos e meninas exercem as mesmas atividades, identificando ainda que estas são brincadeiras que possibilitam as meninas movimentarem mais os seus corpos e desenvolverem certas habilidades, além de fazerem uso de grandes espaços físicos – características associadas geralmente às brincadeiras ‘de meninos’. (AUAD, 2005; SANTOS 2014). (BRANDÃO, 2020, p.159)

Diante disso, é possível perceber que na ausência dos objetos que demarcam o gênero a que é direcionado, há uma quebra na barreira do espaço que é ocupado pelas garotas. As brincadeiras possibilitam maior interação entre as crianças, ocasionando em maiores possibilidades de aprendizados e trocas. Além disso, também estimula maior exploração da criatividade ao experimentar diferentes papéis e imaginar novas possibilidades.

A brincadeira contribui de forma significativa para o relacionamento das crianças na sociedade, pois oferece uma forma de interação livre e independente no social. Por conseguinte, as crianças, a partir dessa interação, estão aptas a aprender valores e sentimentos que são importantes para as próximas fases de desenvolvimento, em que os valores de responsabilidade, da conquista, de negociação e de conviver com regras e resolver conflitos são essenciais para a vida adulta. (BICALHO, 2013, p. 42).

Os brinquedos apresentam definições socialmente atribuídas, refletindo estereótipos de gênero. Tradicionalmente, determinados brinquedos são associados ao universo feminino,

como bonecas, cozinhas de brinquedo e utensílios domésticos. Enquanto aos meninos são oferecidos carrinhos, blocos de construção e jogos de ação.

As crianças recebem brinquedos em nossa sociedade que estão impregnados de símbolos, finalidades e intenções. Os brinquedos são selecionados de acordo com a ideia de que meninos e meninas têm atitudes e comportamentos distintos, que são organizados devido à diferença física entre eles. (BICALHO, 2013, p. 47).

No entanto, ao permitir que as crianças, independentemente de seu gênero, tenham acesso a uma variedade de brinquedos oportuniza às garotas explorar e desenvolver habilidades que costumam ser associadas aos meninos, e vice-versa. Ao desafiar os marcadores de gênero e proporcionar às crianças uma ampla gama de experiências, estaremos incentivando a liberdade de expressão, o respeito à diversidade e a quebra de barreiras que limitam o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, independentemente de seu gênero.

Além disso, também é importante que os educadores e educadoras participem desses momentos, estabelecendo uma conexão mais próxima de amizade e afeto. Ao envolver-se nas brincadeiras, o docente pode interagir, orientar, incentivar a criatividade e estimular o pensamento crítico.

Considerando a presença ativa do(a) profissional de educação nesse processo, é possível compreender a importância de uma formação de professores que abranja essas demandas. Afinal, cabe à escola, local em que as crianças deveriam se sentir seguras para expressar sua individualidade, promover uma educação que vá além dos padrões e que abrace a singularidade de cada criança.

5 CONTEXTUALIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Compreender o conceito de gênero nos permite ter um novo olhar sobre as mais diversas situações caracterizadas pelas relações de poder e hierarquias presentes nas diferenças sexuais onde o homem é colocado como protagonista. A percepção desses marcadores sociais convoca para uma revisão de acontecimentos e constituições históricas, sociais e políticas, já que essas se estruturaram a partir do determinismo biológico. Além da superação de hábitos que auxiliam na perpetuação dessas ideias.

No artigo “Gênero, uma categoria útil para análise histórica” (1989), Joan Scott inicia seu texto descrevendo o processo de formulação do conceito de gênero a partir do seu uso ao longo da história e demonstra como este permite uma importante reavaliação dos eventos que proporcionaram a formação da sociedade. Estudar a partir da compreensão desse conceito funciona como uma lente que amplia os olhares através de outra perspectiva sobre questões sociais, propondo a inclusão de experiências das mulheres nas produções já existentes.

Ademais, e talvez o mais importante, o “gênero” era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente. (SCOTT, 1989, p. 3).

A construção do conceito de gênero se dá a partir da necessidade de delinear as desigualdades presentes entre homens e mulheres, incluindo a motivação e a forma que essas diferenças se estabeleceram, além de auxiliar na reflexão da promoção de vias de mudança.

Segundo Joan Scott(1989), o uso do termo gênero para se tratar da organização social da relação entre os sexos foi utilizado inicialmente por feministas americanas que reprovavam as distinções baseadas no sexo e suas definições normativas. A partir da descrição das tentativas de teorizar gênero e as abordagens utilizadas, a autora define: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” (p. 21).

A ideia de imutabilidade da condição dos seres proposta por alguns autores citados na construção do conceito, leva Scott a reiterar a importância da revisão de análises já feitas.

Precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual. Temos que ficar mais atentas às distinções entre nosso vocabulário de análise e o material que queremos analisar. Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. (SCOTT, 1989, p.18).

Diante disso, a autora retorna às suas reflexões com o texto “Gênero ainda é uma categoria útil de análise?” (2021) e denuncia a insistente rejeição ao uso do conceito por ameaçar a continuidade do sistema vigente que se baseia na dominação e submissão feminina.

Acredito que gênero continua a ser útil apenas se superar esse enfoque, se for considerado um convite para se pensar de forma crítica sobre como os sentidos de corpos determinados sexualmente são produzidos uns em relação com os outros, como esses sentidos são empregados e modificados. O foco deve estar não nos papéis atribuídos a mulheres e homens, mas na própria construção da diferença sexual. (SCOTT, 2021, p.181).

Assim, ela reforça a importância do caráter crítico da palavra focando na problematização da diferença sexual a partir da teoria psicanalítica.

O gênero é, eu defendo, o estudo da conflituosa relação (em torno da sexualidade) entre o normativo e o psíquico, a tentativa de ao mesmo tempo coletivizar a fantasia e usá-la para algum fim político ou social, seja esse fim a construção de nação ou a estrutura familiar. Nesse processo, é o gênero que produz sentidos para o sexo e a diferença sexual, e não o sexo que determina os sentidos do gênero. Se for assim, então (como algumas feministas insistem há muito tempo) não apenas não há nenhuma distinção entre sexo e gênero, mas o gênero é a chave do sexo. E, se for assim, gênero é uma categoria útil de análise porque requer que historicizemos as maneiras como o sexo e a diferença sexual foram concebidos. (SCOTT, 2021, p. 184).

Através da norma sexual que se destina para o macho e para a fêmea, outros traços de identidade (como vestimentas, comportamentos, trabalhos, etc) foram incorporados nessa designação construindo o que é aceito socialmente como gênero feminino e gênero masculino. Assim, ao falar “conflituosa relação (...) entre o normativo e o psíquico”, Scott refere-se ao choque entre as definições sociais e as subjetividades do sujeito, questionando a ideia cristalizada de “papéis de gênero”.

Apesar do pioneirismo acadêmico de Scott no processo de definição do conceito de gênero, a autora e ativista Angela Davis descreve no terceiro capítulo do seu livro “Mulheres, raça e classe” (2016) a cronologia dos acontecimentos importantes na luta pelo direito das mulheres, de modo que podemos perceber sua origem a partir do movimento antiescravagista, no século XIX, com o debate da questão do sufrágio feminino que desperta para os efeitos do matrimônio na vida das mulheres.

No entanto, essas pautas ignoram as particularidades das mulheres brancas trabalhadoras e das mulheres negras que já tinham um histórico de protestos e reivindicações. Com destaque para Sojourner Truth, que em seu discurso na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres rebateu os argumentos baseados na supremacia masculina. “Não sou eu uma mulher?”, questionava Sojourner ao ouvir características destinadas às mulheres, mas que não se aplicavam a ela.

Arei, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma

mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (TRUTH, 1851, apud DAVIS, 2016, p.77).

Algumas posturas racistas por parte do movimento de mulheres brancas enfraqueceram a luta coletiva e, só depois das consequências no avanço das ações pela igualdade sexual, puderam perceber a importância da aliança entre a classe trabalhadora, a população negra e as mulheres brancas.

As líderes do movimento pelos direitos das mulheres não suspeitavam que a escravização da população negra no Sul, a exploração econômica da mão de obra no Norte e a opressão social das mulheres estivessem relacionadas de forma sistemática. No interior do movimento de mulheres, em seus primeiros anos, pouco se discutia sobre a população branca trabalhadora – nem mesmo sobre as mulheres brancas trabalhadoras. Embora muitas mulheres apoiassem a campanha abolicionista, elas não conseguiam integrar sua consciência antiescravagista à análise que faziam da opressão das mulheres. (DAVIS, 2016, p. 81)

Cerca de cem anos depois, Lélia Gonzalez apresenta o entrelace dessas formas de opressão como interseccionalidade. Lélia, intelectual negra brasileira, direciona seus estudos para a compreensão da colocação da mulher negra no processo de formação do Brasil articulando com as lutas mais amplas da sociedade. Suas reflexões apresentavam o diferencial de partir não apenas de leituras, mas de vivências.

Em “Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher” (1979), a autora descreve a constituição do modo de produção capitalista, que mesmo com o surgimento do “trabalhador livre”, promove um desenvolvimento desigual que afeta majoritariamente as mulheres negras, sendo possível relacionar com outros momentos históricos.

Em seus discursos e textos, a autora discorre sobre como os conceitos de gênero, raça e classe estão interligados na prática do dia-a-dia recaindo sobre a mulher negra, colocando-a no lugar de “mulata”, “doméstica” e/ou “mãe preta”. No entanto, essa estrutura se oculta a partir do mito da democracia racial que mantém esse sistema por meio de um discurso ideológico que beneficia os brancos, preterindo mulheres negras das oportunidades de mobilidade social já que há prioridade para quem tem peles mais claras, determinado nível de escolaridade e “boa aparência”.

Ao longo da história, é possível observar como a construção de uma imagem apresentável está em torno do que se aproxima dos padrões europeus de beleza – o eurocentrismo, ou seja, “não há lugar para a mulher negra” (GONZALEZ, 2020, p. 34). Para se camuflar essa ideia, vende-se uma imagem hiperssexualizada dela a fim de esconder sua realidade diária.

As mulheres brancas lutam pela igualdade entre os sexos, mas, diante da estrutura que move a sociedade, foi a mulher negra quem possibilitou essa emancipação econômica e cultural trabalhando nos lares das patroas para poderem sustentar seus próprios lares. Diante disso, Gonzalez coloca que “a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra”(GONZALEZ, 2020, p.36). Enquanto a mulher branca se dedica a outros assuntos para além das atividades domésticas, há uma mulher negra cuidando desses afazeres por muito pouco; para depois cuidarem de suas próprias famílias.

Essas categorias de análise que estão entrelaçadas, permeiam o meio em que as crianças estão inseridas e, por conseguinte, suas particularidades. Nesse sentido, compreender gênero como uma categoria social construída cultural e historicamente é essencial para analisar criticamente como se dão as relações entre homens e mulheres. Para isso, se faz necessário questionar os acontecimentos sociais e históricos. A definição das diferenciações de gênero foi estabelecida com base em uma norma considerada ideal, que se baseia na expressão da heterossexualidade. Esses princípios continuam sendo mantidos e transmitidos pela cultura nos espaços de socialização.

Desde o momento do ingresso na escola, ocorrem já as diferenças que são ligadas ao fator social, de raça, de religião, de sexo, de gênero... fatores que fazem parte de toda uma sociedade. A escola, por seu turno, em vez de trabalhar com as diferenças de modo a acolhê-las e aproximá-las, geralmente as afasta, causando as desigualdades e produzindo, assim, exclusões cada vez mais constantes nos diferentes contextos (BÍSCARO, 2009, p. 37).

A instituição escolar, enquanto um dos principais ambientes de socialização no processo de desenvolvimento do indivíduo, tem como objetivo promover a justiça social e o respeito à diversidade. No entanto, frequentemente acaba aderindo à norma estabelecida modelando os sujeitos e/ou expulsando-os dos locais de convivência e participação social.

A educação deve se caracterizar como instrumento fundamental nos processos de socialização e valorização das diferenças, pois é de grande importância trabalhar as pluralidades existentes no âmbito social. Porém, por questões políticas e ideológicas, na maioria das vezes, fecha-se para o diálogo com as diversas formas de existência na sociedade, formatando, excluindo e marginalizando sujeitos e consecutivamente os corpos que estão fora da lógica dita dos “padrões dominantes”, entendidos aqui como “padrões de exclusão social”, baseados na estrutura do racismo sexismo/machismo, heteronormatividade e cisgeneridade. Desta maneira, excluindo os “corpos” que subvertem a essa lógica de dominação dentro do contexto educacional escolar (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014). (ODARA, 2020, p. 90)

Louro (1997) alerta para a constituição da escola como instituição que foi fundada demarcando as diferenças interpessoais por meio dos seus valores e *modus operandi* visando manter a produção de privilégios direcionados para determinado grupo. Segundo Mary Del Priore (2010), como descrito na seção “Infâncias”, enquanto se construía a ideia de infância no Velho Mundo, com evoluções significativas a partir do século XVI, no Brasil a Companhia de Jesus trabalhava na educação de meninos da terra para a manutenção dos valores

hegemônicos. No entanto, com tantos avanços sociais, esse espaço deveria estar comprometido com o desenvolvimento físico, cognitivo e social do sujeito, como afirma a professora Thiffany Odara (2020):

Cabe ressaltar, ainda, que ao longo dos anos, percebe-se que o desrespeito às identidades sexuais e gênero dissidentes vem crescendo, a empatia e o respeito às diferenças estão cada vez mais no esquecimento tanto no ambiente educacional quanto em algumas práticas exercidas pelos docentes. Portanto, são necessárias algumas mudanças: a escola precisa assumir o seu real papel, que é transformar o que está imposto e exposto nesse contexto de desrespeito e desvalorização das diferenças. (ODARA, 2020, p. 85)

Santos (2019) reforça a influência do ambiente na formação e desenvolvimento do indivíduo desde o seu nascimento, através da sua percepção e entendimento quanto ao decorrer das situações que o rodeiam e internalização pela repetição dos comportamentos. Além disso, nos dias atuais podemos contar com o adendo das tecnologias digitais que exibem padrões estéticos e comportamentais contribuindo com a modelagem dos corpos e mentes (BÍSCARO, 2009, p. 42).

Atualmente, além das instituições convencionais que ressaltam tais ideais, vale destacar que estamos imersos na Era Digital e tais simbologias e representações são vendidos o tempo inteiro por meio das mídias eletrônicas. Cada vez mais as crianças têm nascido já imersas nesse meio, o que as tornam ainda mais vulneráveis.

Assim, com a sociedade estruturada a partir da imposição da predominância da cultura ocidental heteronormativa, é possível perceber a reprodução de algumas atitudes ou falas por parte das crianças em algumas brincadeiras infantis e interações livres que revelam as relações ao seu redor.

A produção da subjetividade da pessoa começa desde logo seu nascimento, toda a miríade de informações sensoriais que serão significadas e armazenadas se iniciará na infância. Nesse período a produção cultural que se coloca na criança serve para delinear seu comportamento de acordo com o que se espera desta socialmente e isso é feito através de diversos mecanismos que servirão de canais para a transmissão e a significação das normatividades sociais. (SANTOS, 2019, p. 5)

Levando em consideração que tais características não são inatas do indivíduo e sim concebidas ao longo de suas experiências, observar a ocorrência frequente de atitudes que demarcam os papéis sociais de acordo com o seu sexo biológico em torno do universo infantil denunciam como se está exposto a isso nos diversos espaços.

O fato de crianças com tão pouca idade, cinco anos no caso, já estejam normatizadas quanto ao gênero e reiterar os discursos advindo desse demonstra que há vários campos sociais que atuam na criança desde cedo para que ela se conecte à semiótica correspondente ao seu sexo biológico. (SANTOS, 2019, p. 6)

Apoiadores de ideias conservadoras que reforçam esse estereótipo defendem que as crianças são novas demais para tal discussão em volta delas, no entanto, faz-se necessário

reconhecer a realidade em que estão inseridas e as categorias que as atravessam para se pensar em formas de intervir positivamente na formação dos futuros cidadãos.

5.1 SITUAÇÕES REAIS

Em um estudo realizado por Elis Denise Lélis dos Santos (2019), mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC)-CE e graduanda em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), baseada na coleta de dados a partir da observação de uma turma de quinze crianças com idade de cinco anos, sendo oito meninas e sete meninos, articulada com uma base teórica que discorre sobre a constituição da identidade de gênero e sua relação com brincadeiras infantis. Ela traz momentos de agrupamentos aleatórios entre as crianças em que a maioria delas se aproximava mais de outras que correspondesse ao seu sexo sem intervenção da professora.

Tal divisão também foi observada quando a professora solicitou que levassem para a sala de aula um brinquedo de casa:

As crianças sem nenhuma intervenção da professora dividiram-se em dois grupos, um apenas de meninos e outro apenas de meninas. As meninas brincavam com o ato de cuidar de bonecas como se fossem suas filhas: banhavam, balançavam, colocavam para dormir etc. O grupo somente de meninos brincava com bonecos que imitavam heróis e com carrinhos e motos. A dinâmica da brincadeira deles era de luta entre os bonecos e de corrida entre o carro e a moto; depois passavam a brincar de polícia e ladrão com os brinquedos. (SANTOS, 2019, p.7)

Em outra pesquisa de observação das relações de gênero entre as crianças, esta realizada por Deborah Thomé Sayão (2002), professora doutoranda no PPGE/UFSC, com crianças de quatro a cinco anos de idade também observou certa divisão em grupos por diferenciação de sexo, bem como a escolha das brincadeiras, em momentos de interação livre.

Na maioria das vezes, as meninas agrupam-se entre si e escolhem brincadeiras relacionadas ao que denominamos tradicionalmente universo feminino: brincam de bonecas, de casinha, de cabeleireiro. Enquanto isso, os meninos fazem uso de jogos como memória, “lego” ou de construção e outros similares. Em alguns casos, meninos e meninas interagem, porém, na maioria das vezes, fazem opções por atividades com crianças do mesmo sexo. (SAYÃO, 2002, p.7)

Situações como essas revelam como as crianças reproduzem comportamentos compreendidos a partir da interação com o ambiente e com as relações que as rodeiam, se dividindo em grupos de acordo com as diferenciações percebidas, mesmo sem intervenção direta de uma pessoa responsável. Apesar de parecer espontâneo, essa compreensão vai sendo construída gradualmente nos espaços de convivência.

Para Bruschini (1981), os modelos masculino e feminino são mais históricos e sociais do que biológicos. Eles vão sendo construídos gradativamente na família ou na escola, através de jogos, de brinquedos, da televisão e de “outros mecanismos transmissores da educação informal, [e] vão sendo incutidas diferenças de tempera

mento entre os sexos que passam a ser consideradas diferenças ‘naturais’, próprias à biologia do homem e da mulher [...]” (BRUSCHINI, 1981, p. 73). (SILVA; BRABO, 2016, p.129).

Ainda no estudo de Sayão (2002), foi possível perceber maior envolvimento de grande parte da turma, tanto dos meninos quanto das meninas, durante as aulas de educação física que, por sua vez, propunha atividades que possibilitassem explorar seus corpos e habilidades proporcionando momentos de descobertas e experimentações. Essas interações apresentam similaridade com a “brincadeira mista” explanada na seção de “Brincadeiras” a partir da produção de Brandão (2020). Dessa forma, podemos compreender a importância da presença do professor para orientar os indivíduos em suas primeiras relações com o outro e com o mundo de modo a se conhecer e se perceber dentro da realidade que a cerca.

Em sua dissertação de mestrado, Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2014) traz reflexões embasadas em dados empíricos coletados por meio de uma pesquisa qualitativa. O estudo envolveu 31 professoras da Educação Infantil, da rede pública municipal de ensino, na cidade do Salvador-BA. Nele, são apresentadas e analisadas 26 cenas do cotidiano das escolas selecionadas, vivência dos alunos e postura das professoras, além de falas delas em momentos de discussão quanto ao assunto. O objetivo central da pesquisa é compreender as construções das representações sociais e práticas pelos professores e professoras da Educação Infantil na rede municipal de Salvador. É importante destacar a relevância dos resultados encontrados, que evidenciam a presença significativa de atitudes docentes que tendem a reforçar padrões comportamentais alinhados a uma visão heteronormativa.

Em uma das cenas descritas nesse estudo, um menino pega uma boneca na estante para brincar e logo é podado pela professora que diz: “Menino, coloque essa boneca no lugar, rapaz.” (2014, p. 103). Fazendo o seguinte comentário em seguida: “Este é um caso para você estudar, pois ele só brinca de boneca. Eu antes tentava distrair ele, mas não tem jeito. Aí eu agora mando ele colocar no lugar, pois é demais, viu. Ele só quer boneca!”

Negar a um menino o direito de brincar de boneca ou a uma menina o direito de brincar de carrinho ou futebol é limitar suas possibilidades de expressão, aprendizado e desenvolvimento. Permitir que meninos e meninas tenham acesso a brincadeiras, atividades e objetos que transcendam as expectativas tradicionais de gênero possibilita maiores trocas de experiências e conhecimentos entre os alunos.

Em outra cena descrita por Amanaiara,

Um menino pegou a tampa de um fogão rosa de brinquedo e o fez de volante. A professora, então, diz:

- Professora - porque você não pega outra coisa para fazer de volante. Daqui a pouco chega alguém e pensa que eu estou deixando você brincar com brinquedo de menina.

Ela olhou para a ADI e comentou:

- Professora - sabe por que eu não deixo ele brincar? porque depois ele cresce acontece alguma coisa e aí vão dizer que quando ele tinha 05 anos de idade, a professora deixava ele brincar com coisas de mulher. (2014, p. 98)

Aqui podemos observar uma situação em que a professora regula o comportamento de um aluno ao passo que também é atingida por essa norma que dita e espera determinados comportamentos. Momentos como esse se repetem cotidianamente de modo que ensinam às crianças o que é considerado “certo” e “errado”, interferindo na construção de suas identidades.

Além da transmissão desses padrões por meio de interação direta professor x aluno, essa mensagem também é transmitida por meio dos demais recursos utilizados, como: ilustrações, ferramentas multimídia, organização da sala, rotina, materiais didáticos, etc. Quanto a isto, ainda é possível fazer um recorte racial, com uma presença limitada ou ausente nesses recursos de figuras negras, o que, segundo Miranda (2019),

não são consideradas como capazes de transmitir mensagens tidas como educativas.

Além disso, sob o padrão eurocêntrico, a beleza das crianças negras parece não fazer parte da decoração do espaço onde elas serão “educadas ou disciplinadas” (p. 49).

Claudia Regina Renda Bísvaro (2009) descreve em sua dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande (MS) observações feitas em uma sala de educação infantil, com crianças de cinco anos de idade. Dentre as situações relatadas, foram descritas situações em que a professora promovia a separação das crianças a partir do seu sexo:

A rotina se inicia com a professora chegando mais cedo e já agrupando as mesinhas. No grupo dos meninos, as mesinhas são das cores azul, marrom, verde e amarelo. Para as meninas, as cores são rosa, amarelo e verde. Quando decide trabalhar com um único círculo, dispõe as mesinhas para os meninos em meio círculo e a outra metade do círculo para as meninas. A professora relata que essa divisão é para evitar problemas, pois os meninos se recusam se sentar à

mesa cor-de-rosa; assim, vigiando ela já “evita discussões entre as crianças” (professora). (BÍSCARO, 2009, p. 69)

Outra atitude sexista que se faz presente no dia-a-dia dessa turma da educação infantil introduzida pela professora é o fato de, diariamente, as crianças formarem a fila das meninas e dos meninos; além disso, no refeitório se sentam separados, as meninas de um lado e meninos do outro lado da mesa. A professora relata

que, se deixar sentarem juntos (as) ou formarem fila mista, vira bagunça e briga. (BÍSCARO, 2009, p. 73)

Essas restrições baseadas em estereótipos de gênero contribuem para a legitimação das desigualdades e para a exclusão de indivíduos que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela sociedade. Uma prática educativa que delimite gostos, jeitos e ações

acabam por diminuir as oportunidades de interação e experiências vivenciadas pelas crianças, além de reprimir seus verdadeiros desejos ou nem os colocar como opção.

Esse processo limita as possibilidades de ser da criança, pois constantemente em contato com a simbologia que carrega os "clubes" supracitados sua subjetividade, bem como, seu repertório comportamental ficará cristalizado dentro desses, havendo pouco espaço para intercâmbio entre esses territórios e reiterando a diferença existente entre os gêneros quanto à possibilidade de ser. (SANTOS, 2019, p. 7)

Assim, podemos perceber que, embora a presença e orientação do docente sejam importantes, é fundamental que essa intervenção esteja alinhada com o desenvolvimento de habilidades e competências que promovam igualdade social, ou seja, capacitar os estudantes para lidar com questões relacionadas à justiça, diversidade e equidade.

Realizar um trabalho inclusivo e abrangente envolve oferecer um ambiente que valorize as expressões e preferências individuais, permitindo que as crianças experienciem uma ampla gama de alternativas e desenvolvam suas personalidades de forma autêntica. Incentivar essas interações permite que tanto as meninas visem progredir profissionalmente, quanto meninos cresçam capazes de cuidar de suas necessidades básicas (como limpeza e alimentação), por exemplo. Afinal, ambos os itens podem ser esperados de pessoas adultas independente de seus respectivos sexos.

Dentre as pesquisas analisadas, com exceção de Santos (2019), foi possível identificar posicionamentos docentes voltados para o reforçamento de uma educação sexista binária. No entanto, apesar de não ter sido registrado momentos de imposição dos marcadores de gênero na turma observada por Elis, não se observou também alguma atitude que intervisse para a desconstrução de tais ideias.

Esse comportamento omissivo também foi observado por Amanaiara (2014), como:

Em outra observação realizada numa manhã de dezembro, na sala da professora Odália, uma criança de 04 anos de idade brincava com um boneco verde ele foi em direção a uma menina que estava com uma boneca e deu um murro na boneca com a mão do boneco. A Professora Odália viu o episódio, mas não problematizou a situação. A ADI por sua vez comentou com menino:

- ADI - Porque você não dá murro no boneco que está na mão de menino?
- Menino - Ele é forte, mulher é fraquinha, fraquinha!!!

Diante do diálogo entre a ADI e a criança, é importante evidenciar que a professora continuou indiferente à situação, não se posicionando. Essa postura da professora nos revela o quão é naturalizado na instituição escolar: o papel subalterno feminino, bem como, as agressões direcionadas ao corpo feminino. (p. 80 e 81)

Bem como na de Claudia Regina:

Este fato ocorreu quando cheguei à sala de aula observada. Fui como de costume me sentar ao fundo da sala de aula e, ao sentar, imediatamente uma das alunas se virou para mim e disse:

– A professora Claudia é mulherzinha e por isso senta na mesa rosa. (Aluna Turmalina)

Fiquei muito espantada com a fala, pois não havia atentado para o fato de que estava sentada à mesa rosa; então respondi:

– Eu me sentei aqui para não atrapalhar a aula e, se a mesa fosse azul, também teria sentado, pois não vou deixar de ser mulher se me sentar à mesa azul, ou, se algum menino sentar à mesa rosa, não vai deixar de ser menino. (Pesquisadora).

Em seguida um aluno disse:

– Eu heim! Eu é que não sento à mesa rosa, eu sou homem! (Aluno Rubi).

A professora ouviu toda a conversa e não interferiu em nenhuma das falas das crianças; ficou o tempo todo alheia ao diálogo preconceituoso dos alunos (as), atitude que contradiz a sua fala onde ressalta que não tem na sala de aula atitude e comentários discriminatórios com relação ao gênero. (BÍSCARO, 2009, p. 50)

As crianças carregam em suas bagagens aprendizados adquiridos também em outros espaços sociais. Assim, cabe ao corpo escolar cumprir com seu compromisso de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, adotando posturas condizentes com o que almeja. Ao nos abstermos de posicionamento frente a situações como essas, estamos fortalecendo o sexismo e, conseqüentemente, validando as disparidades impostas.

É importante se pensar em uma educação que, para além da “transmissão de informações”, conduza para um aprendizado a partir de análises sobre as suas experiências. Problematicar situações reais pode ser um caminho para discussão e reflexão sobre esses assuntos transversais que se apresentam no dia-a-dia para além do currículo definido. “Ao dialogar com as crianças, os adultos podem proporcionar-lhes momentos de reflexão para que desmitifiquem determinadas divisões sexuais estereotipadas que já começam a ser evidentes.” (SAYÃO, 2002, p. 9)

No entanto, para sua eficiência, é preciso que haja a escuta e compreensão do aluno. Com isso, faz-se necessário que o docente esteja disposto a considerar novas informações e conhecimentos repensando suas práxis constantemente. Ou, como propõe Thiffany Odara (2020) a partir de Cardoso (2019), desaprender o que está posto para aprender novas formas de pensar e se relacionar de modo a incluir e acolher aspectos marginalizadores que atravessam as pessoas. Isso envolve refletir sobre suas crenças e valores, estar aberto a novas perspectivas, atualizar-se em relação a novos pensamentos e metodologias, e se propor a adaptar seu fazer pedagógico para atender às necessidades e potencialidades dos educandos.

Assim como as crianças dos dias atuais estão inseridas na estrutura vigente, os adultos de hoje também foram crianças que cresceram cercadas por tais ideias e concepções. Portanto, a omissão ou falta de abordagem pode indicar uma falta de conhecimento ou experiência por parte dos professores, o que acaba afetando sua prática educativa. Então, diante do importante papel do educador, os cursos de formação de professores, como os de

licenciatura, deveriam incentivar o pensamento crítico dos docentes da mesma forma que se idealiza formar sujeitos críticos.

É fundamental que os docentes sejam capacitados para compreender e lidar com as questões relacionadas aos grupos marginalizados, de forma a promover uma educação mais inclusiva, equitativa e sensível às necessidades de todos os estudantes. Caso contrário, situações como a citada a seguir presente na pesquisa de Bísaro (2009), onde a professora reproduzia valores pessoais na sua rotina com a turma, serão comuns.

A professora utiliza sua crença em vários momentos no cotidiano escolar. Um desses momentos se faz presente na oração diária, onde introduz regras e valores que considera essenciais para uma “boa educação” e os repassa às crianças, tornando-as assim reprodutoras de sua crença e valores. (BÍSCARO, 2009, p. 66)

O mesmo pode ser observado em algumas falas das professoras, recolhidas nos grupos focais da pesquisa de Amanaiara (2014), como descrito na cena 22, onde a professora Sandra responde imprimindo seus valores pessoais quando perguntada sobre sua percepção quanto ao sexo – afinal, ela é evangélica e isso a impede de aceitar algumas preferências, e faz questão de enfatizar isso em sua resposta:

[...] eu... como eu sou evangélica, seria incoerente da minha parte dizer que eu concordo, mas eu respeito. Cada um faz o que desejar, e gostar e o que acha certo, mas eu não concordo. E a forma como trabalha com nossos alunos né, de alguma forma faz parte da formação deles né, desde pequenos, é o que temos de experiências, ou o que nossa sociedade nos impõe que a gente conhece, ou através das experiências pessoais, então fica muito complicado, principalmente o homossexualismo, como a gente trabalha com essas crianças e o homossexualismo? (sic) (PROFESSORA SANDRA, 2013). (MIRANDA, 2014, p. 132).

Já na fala da professora Leonarda, apresentada nessa mesma cena, demonstra que, apesar da intenção de esclarecer as dúvidas das crianças, a mesma ainda não possui algumas informações claras para si. Ela tem como religião a Umbanda, fato que não é destacado pela mesma.

[...] eu concordo né que tem que esclarecer e falar a verdade pra criança pra que não haja dúvidas. E quanto à questão da liberdade eu tenho algumas dúvidas, porque se essa questão de liberdade, o ser humano tem essa liberdade de ser heterossexual, homossexual, ou se já é uma questão genética, é psicológico, não é muito claro, não consigo ter isso esclarecido pra mim e aí fico sem saber como agir perante alguns questionamentos que as crianças fazem. (sic) (PROFESSORA LEONARDA, 2013). (MIRANDA, 2014, p. 132).

Além dessas, distribuídas nas demais cenas, Amanaiara apresenta falas de professoras da educação infantil que são carregadas de preconceitos e falta de respeito, o que diz muito sobre suas posturas em sala de aula. Assim, faz-se necessário uma formação docente que contemple a diversidade sócio cultural da sociedade atual para melhor postura e posicionamento em sua ação cotidiana, em busca de ofertar o melhor para a formação de um sujeito livre, respeitoso e solidário.

Diante disso, Odara (2020) sugere utilizar os conhecimentos adquiridos a partir dos movimentos de luta e resistência para se pensar práticas educativas que visem subverter a norma vigente, incluindo e dando condições para que todos os corpos ocupem aquele espaço que é seu por direito.

É através dessas ações e intervenções sociais que a Pedagogia da Desobediência nos convida a pensar, através da luta organizada do movimento de travestis, possibilidades epistemológicas que desobedeçam ao “cistema” colonial, travestilizando alternativas outras para uma educação emancipatória. (ODARA, 2020, p. 96).

Por fim, é importante salientar que, mesmo que nos dediquemos a estudar e nos preparar para adentrar na sala de aula, nunca estaremos totalmente preparados. Nossa formação e desenvolvimento profissional continuam ao longo de todo o trabalho, à medida que enfrentamos as demandas e refletimos sobre as práticas que adotamos.

Ao nos depararmos com a realidade que permeia o ambiente escolar, somos constantemente desafiados a refletir sobre nossas práticas, questionar nossas crenças e buscar novas formas de abordagem. Assim, ampliamos nosso repertório de estratégias e aprimoramos nossas habilidades docentes. O processo educacional é marcado pela troca de conhecimentos, desse modo, tanto os professores quanto os alunos são convidados a aprender e se desenvolver a todo momento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade orientada por demarcações sociais que desempenham um papel fundamental na definição de identidades e na atribuição de papéis e posições. Essas demarcações são construídas com base nas categorias binárias que refletem uma estrutura patriarcal na qual certos grupos têm privilégios enquanto outros são marginalizados e discriminados ao longo da história.

Essas definições se manifestam em situações cotidianas e cercam os pequenos antes mesmo de nascerem. Desde cedo, as crianças são expostas a comportamentos, incentivos e estímulos que direcionam para certas atividades ou escolhas de acordo com o gênero atribuído a elas. Essa socialização influencia na forma como as crianças entendem como devem se posicionar no mundo, buscando se encaixar nos padrões estabelecidos pela sociedade em que estão inseridas.

As crianças não são sujeitos passivos receptores de informações. No entanto, essa divisão binária reforça uma série de expectativas e normas de comportamento que são socialmente construídas e que influenciam na forma como as crianças se percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

As brincadeiras, como elemento constitutivo das crianças, deveriam ser utilizadas como ferramenta aliada no processo de desenvolvimento delas. Dessa maneira, é possível compreender a importância da orientação da professora ou professor no progresso do aluno ou aluna. Contudo, a partir do contexto que rege, de modo geral, as relações atuais e ao longo da história, as brincadeiras acabam sendo um mecanismo de reforçamento dessas ideias, como observado nas cenas descritas pelas pesquisas analisadas.

Face a isso, se faz necessário propor uma formação de professores, inicial e continuada, que busque romper com as normas vigentes para se pensar em práticas educativas e cotidianas que visem valorizar as diferenças existentes para garantir o direito ao desenvolvimento integral das crianças. No entanto, essa formação nunca estará finalizada. O processo formativo é constante e diário, a partir das demandas e reflexões que vão acontecendo ao longo da prática.

Ao estar consciente das influências sociais e culturais que moldam as percepções de gênero, o educador pode intervir de maneira consciente e intencional para desafiar os padrões restritivos promovendo liberdade de expressão e escolha. Isso envolve oferecer uma diversidade de experiências, oportunidades e materiais educativos que não estejam limitados

aos estereótipos de gênero tradicionais. Além de poder propor discussões e reflexões sobre respeito à diversidade e desconstrução de preconceitos.

Para isso, vale ressaltar que é fundamental promover a escuta ativa entre os atores educacionais, criando um espaço seguro e acolhedor onde todas as vozes sejam valorizadas, o que contribui para a formação de sujeitos conscientes, críticos e respeitosos, capazes de construir uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Kaciane; LUZ, Nanci. **Ideologia de gênero no PNE e o fundamentalismo na educação**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social Da Criança E Da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BICALHO, C. **Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero**. Revista Médica de Minas Gerais, 23(supl. 2), 41-49, 2013.

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

BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura**. In: CORSINO, Patrícia (Org.) O cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23. Nov/2006.

BRANDÃO, A. L. L.; PRETTO, Z.; ROSA, R. M. **Infâncias, gênero e sexualidade: um panorama bibliográfico de pesquisas com crianças em contexto escolar**. Periódicus, Salvador, n. 13, v.2, p. 151-165. mai.-out.2020

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069/1990**. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei 9394/1996**. 1996.

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei 10.172/2001. Brasília: MEC. 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo. 2016.

FINCO, D. F. **Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil** *Revista Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan. jun. 2010.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROTA, A. M. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, vol. 7, núm. 1, abril, 2007, p. 147-160.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Coleção Antropologia em Primeira Mão. PPGAS/UFSC, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 1997.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Sexualidade e gênero na educação infantil. Superintendência de Educação a Distância**. UFBA. Salvador. 2019. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30896>. Acessado em 08 de jun de 2023.

MIRANDA, Amanaiara. **Gênero/Sexo/Sexualidade: Representações e práticas elaboradas por professoras/es da Educação Infantil na rede municipal de ensino em Salvador**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – UFBA, Salvador – BA, 2014.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação**. Salvador: Editora Devires, 2020.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary; BELLO, Suzelei; HAYASHI, M. C. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PRIORI, Mary Del (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7 ed. 2010.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>. Acesso em: 30 jun 2023.

ROCHA, R. C. **História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**. Analecta. Guarapuava, Paraná. v. 3 n. 2 p. 51-63. jul/dez. 2002.

SANTOS, Elis Denise Lélis Dos et al.. **A transmissão dos papéis de gênero na infância a partir das brincadeiras infantis na escola**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58838>>. Acesso em: 07/06/2023.

SANTOS, Marta; JESUS, Carla; MIRANDA, Amanaiara. **Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: Experiência Formativa com Professoras**. Educação, [S. I.], v. 11, n. 1, p. 67-81, 2021.

SAYÃO, D. T. **A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 5, p. 1–14, 2006.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. TRADUÇÃO: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila

SCOTT, J. W.; URSO, G. S. **Gênero**. Albuquerque: Revista de História, v. 13, n. 26, p. 177-186, 28 dez. 2021.

SILVA, Matheus; BRABO, Tânia. **A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?**. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez. 2016.