

XIII

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DOS/DAS EDUCADORES/EDUCADORAS*

Cássia Cristiane Lopes de Almeida

Este capítulo tem por objetivo problematizar as relações de gênero desenvolvidas na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Essas relações estão presentes nas práticas educacionais, as quais exercem um poder sobre os corpos e sobre as brincadeiras das crianças, estabelecendo diferenças masculinas e femininas.

Educadores e educadoras possuem concepções sobre o que é ser homem/menino, mulher/menina e quais atitudes/aptidões são necessárias para alcançar essas “feminilidades” e “masculinidades” esperadas pela sociedade, reforçadas pela igreja e reproduzidas na escola. Essas concepções são desenvolvidas histórica e culturalmente.

Nesse sentido, a escola tem um importante papel na liberação dos comportamentos estereotipados. Por isso, a importância da reflexão sobre as relações de gênero na Educação Infantil e alguns possíveis caminhos para educadores e educadoras desconstruam suas visões binária de gênero, possibilitando uma educação igualitária, que respeita a criança na sua construção identitária.

As relações de gênero são complexas na primeiríssima infância. Como falar de gênero na Educação Infantil?

Há pouco tempo, “[...] considerava-se que as pessoas só começavam a ser a partir de sete anos de idade, na escola obrigatória, para mais tarde serem capazes de fazer raciocínios “superiores” (GOULART. 2006 p.282). Pesquisas recentes mostram que nos últimos 30 anos passam a observar o que fazem as crianças quando estão em ambiente coletivo, organizado pela família, por adultos, por profissionais e educadores.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-12-3-f.227-240

É o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que exige creches para dividir a educação dos seus filhos e filhas, articulados aos movimentos de esquerda e sindical. O movimento feminista não se restringiu apenas a defesa de seus interesses específicos e mobilizou-se a outros setores da sociedade, neste caso, iremos nos restringir neste texto, às discussões em torno da educação infantil.

Somente no final da década de 1970 e ao longo da década de 1980 que surge o movimento de Luta por Creches (MLC), influenciado pelo movimento feminista, que apresentou reivindicações aos poderes públicos por direitos sociais e de cidadania.

Desde meados dos anos de 1970, no interior dos movimentos feministas, vêm identificando o papel da infância na construção da realidade social, analisando o nexo entre autonomia e dependência nas atuais modificações sociais de gestão do tempo, cotidiano, enfim, de fato dando a luz conhecendo a criança pequena na esfera pública, em suas múltiplas manifestações (GOULART. 2006 p.282).

Após o movimento feminista lutar pelo direito das mulheres trabalhadoras, luta-se, por conseguinte pelo direito das crianças, bem como pela educação anterior a educação básica, ou seja, a educação infantil. Promulga-se a constituição de 1988, que garante a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Posteriormente, mais um avanço, com a criação da LDB de 1996, que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

As crianças chegam à Educação Infantil e são tratadas como um “vir a ser”, ou seja, crianças que não pensam e quando pensam, pensam errado. São educadas por adultos que chegam às escolas com conceitos enraizados do que é ser homem/menino, mulher/menina e quais atitudes/aptidões são necessárias para alcançar essas feminilidades e masculinidades esperadas pela sociedade, reforçadas pela igreja e reproduzidas na escola.

Ao conceito de gênero cabe a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher e homem nos distintos contextos históricos. Ou seja, é útil para questionar o fato de que em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas. Tais explicações possuem forte intenção de produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero [...] (ALVARENGA, VIANNA. 2012 p.12).

Portanto, diante do exposto, nosso objetivo com essa pesquisa é identificar as questões de gênero na Educação Infantil, e quais caminhos para educadores e educadoras tratarem a todos e todas pelo princípio da igualdade.

As relações de gênero na escola democrática

A escola é constituída por diferentes sujeitos. Dentre eles pais, mães, professoras, professores e crianças. Articula o direito das crianças, como os direitos trabalhistas dos pais e mães. É neste espaço que vivemos distintas relações de poder: gênero, raça, classe, idade. É o lugar onde:

Confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc. -; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atea, “café com leite”, “quatro olhos”, etc); e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe de menina[...] (GOULART. 2006 p.285).

Os resultados dos textos educacionais demonstram que crianças pequenas são capazes de múltiplas relações, são portadoras de histórias,

são produtoras de culturas, são sujeitos de direitos. A escola não tem respeitado essas diferenças, pois “todos os processos de escolarização sempre estiveram e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de homens e mulheres” (Louro. 2000 p.60).

Divimary Borges (2017) diz que há uma inclinação a conservar um sexismo que perdura na sociedade, passando pelas famílias, que influenciam as crianças. Ela observou em sua pesquisa que as crianças reproduzem e produzem comportamentos de meninos e meninas. Que as características de meninos e meninas são dispostas de maneira binária, e que as crianças já percorreram um caminho social antes de chegarem à escola. Ela ressalta que o gênero é um constructo social, ou seja, meninos e meninas também constroem significados individuais de forma “flexível e plural”. Ressalta que a escola pouco se adequa as transformações sociais e estão submergidas numa visão normatizante e não abrem espaços para debates.

Na escola, as diversas áreas e disciplinas são produzidas sob a perspectiva masculina, heterossexual e deixam de fora os saberes e experiências, os problemas das mulheres e dos homossexuais. “As práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero” (Louro. 2000 p.68). Estes hábitos e comportamentos fazem parte do nosso cotidiano escolar.

Contudo, se respeitarmos essas manifestações e desejos individuais, não reforçando estereótipos, ofertando um ambiente de transformações, desconstruindo essas visões binárias, haverá melhores condições desses meninos e meninas serem livres para construir sua identidade de gênero.

Gênero na Educação Infantil

Gênero, raça e classe necessitam ser compreendido no âmbito da história e da cultura, passando do determinismo biológico para a construção social. Segundo Guacira Louro, nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com uma

noção de uma separação entre corpo e mente (LOURO, 2000 p.60). Corrigem-se os corpos sempre que necessário para moldá-los às convenções sociais. Os corpos são avaliados, medidos e classificados, para que se tornem aptos, ajustados e produtivos. Um processo onde se reconhece e produz divisões e distinções. Afirmamos que o sujeito é isso ou aquilo.

Assumindo essa perspectiva determinista, supomos que as marcas são dadas e que sua presença (ou ausência) indica a identidade. E, assim, deixamos de problematizar sua inscrição nos corpos, isto é, deixamos de problematizar, exatamente as “marcas”. Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura (LOURO. 2000 p.62).

Sendo assim, compreendemos que os corpos podem ter mil significados, mil línguas, eles agem, falam e mudam, iludem e enganam. A “definição” sexual e de gênero são as primeiras questões lançadas ao indivíduo, “é difícil aceitar a incerteza, a fluidez, a pluralidade ou a inconsciência que os estudiosos e estudiosas culturais contemporâneos insistem em afirmar serem características das identidades na pós-modernidade” (LOURO. 2000 p.63).

As identidades de gênero são as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Na teoria de estudos feministas, gênero e sexualidade são constructos sociais, culturais e históricos, mas quando se trata de sexualidade, essa formulação não é bem aceita. Estado, igreja, ciência – definem e delimitam os padrões de normalidade, pureza ou santidade. Contrapondo, expressam-se os movimentos sociais, liderados por feministas e por minorias sexuais, com outros discursos e outras concepções.

Refutando está a medicina, a biologia, que são supostamente imutáveis quando o tema é sexualidade, escapam da história e da cultura,

operam sob a ótica essencialista, que atribuem a origem da sexualidade a um impulso ou questão inata.

Afastando-se da perspectiva essencialista e determinista, admite-se que as formas de viver a sexualidade são influenciadas pelo meio cultural e histórico.

Linguagem, crenças, fantasias, códigos sociais, desejos inconscientes, atributos biológicos constituem a sexualidade, em combinações e articulações complexas. Tal como gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura (LOURO. 2000 p.66).

“No Brasil, operamos, explícita ou implicitamente, com uma identidade referência: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 1998).

Essa supremacia branca, heterossexual, masculina e colonizadora estabelece normas, conceitos e revelam marcas de poder entre os sexos.

Compreendemos que o estado, a igreja, a ciência e até o vestuário infantil regulam comportamentos, condutas, revelam exclusões e pertencimentos, assim como inúmeras diferenças entre seres humanos, nos quais se incluem as diferenças de gênero.

Na escola, as diversas áreas e disciplinas são produzidas sob a perspectiva masculina, heterossexual e deixam de fora os saberes e experiências, os problemas das mulheres e dos homossexuais. “As práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero”. (LOURO. 2000 p.68) Estes hábitos e comportamentos fazem parte do nosso cotidiano escolar.

As questões de gênero estão presentes na Educação Infantil, em suas práticas educacionais. É exercido um poder sobre os corpos das e sobre as brincadeiras das crianças onde, de forma sutil as diferenças masculinas e femininas são colocadas em seus corpos.

Meninos e meninas desenvolvem características femininas e masculinas para atender as expectativas dos adultos, que desejam que isso ocorra. Estes estereótipos de gênero reproduzem comportamentos e se-

gregam, como exemplo: meninos brincam de carrinhos, meninas de bonecas.

Educadores que estão com esse preconceito enraizado desde a infância, produzem e reproduzem esses conceitos na escola, às vezes inconscientemente. Sendo assim, a criança é o reflexo do que este adulto trabalha em sala. Essas crianças são condicionadas a agir como menino e menina desde a primeira infância, pela sociedade, e pelos significados culturais a quais estão inseridas. A sociedade vai deixando marcas nestes infantes, sobre o que são masculinidades e feminilidades.

Na educação infantil, até mesmo os brinquedos constroem identidades infantis, produzindo ou reproduzindo identidades sexistas ou não.

Desde que nascem, as crianças vivenciam experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos e meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo, há um abismo que separa os “brinquedos fortes” destinados aos garotos, dos outros “brinquedos sensíveis” exclusivo de meninas (ROVERI. 2011 p.51).

Brinquedos e brincadeiras estabelecem o que meninos e meninas podem ou não podem fazer de acordo com o seu gênero. Não há trocas de brinquedos e nem de brincadeiras.

No livro *Em Faca sem ponta, galinha sem pé*, Ruth Rocha (1998) nos faz refletir sobre estas questões na infância.

Pedro implicava com a irmã por ela querer fazer coisas de menino, tais quais jogar bola, subir em árvore. Porém, ela tinha que se comportar como menina. Joana implicava com o irmão por ele, às vezes, ter "atitudes femininas", como chorar por causa de um filme triste, ou ficar se olhando 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 agora e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!

Um dia, tinha chovido muito e os dois, voltando da escola, passaram por debaixo do arco-íris e mudaram de sexo. E a situação se

complicou. Vocês não podem imaginar o rebuliço que foi na casa deles quando contaram o que tinha acontecido! Seus pais ficaram muito preocupados, principalmente com a situação de Pedro. Está bem que a gente vista o Joana de homem. Afinal, as mulheres hoje em dia só querem se vestir de homem. Mas como vestir a Pedra de mulher? Ao irem para a escola, no dia seguinte, Pedro, quer dizer, Pedra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha de cerveja que estava no chão.

- Vamos parar com isso? – disse Joano. – Menina não faz essas coisas.

- E eu sou menina? – reclamou Pedra.

- 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 Joano.

- Mas é que todo mundo diz isso – disse Pedra. – Que menina não joga futebol, que 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, pois eles têm dificuldades em compreender tantas proibições. Depois de muito procurarem pelo arco-íris, muitas vezes em vão, até que um dia, depois de muita chuva, ele apareceu.

Joano e Pedra deram 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.

Comprendemos que meninos e meninas possuem suas particularidades e diferenças em suas ações e condutas, transgredindo regras que são estabelecidas por adultos.

Daniela Finco salienta que existem intensos esforços dos adultos para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero masculina ou feminina.

Se ser menina e ser menino fossem apenas construções biológicas, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade. Há uma forte preocupação, na história dos estudos e comportamentos masculinos e femininos durante a infância, com a necessidade de uma clara identidade de gênero, por se acreditar na “maleabilidade das identidades das crianças” pequenas (FINCO. 2013 p.173).

A criança vai se constituindo nessas relações com esse adulto e tais concepções, conceitos e comportamentos, condutas distintas por sexo, são aprendidos de forma ‘natural’. Refletir sobre essa prática, é uma maneira não sexista de ensinar. Trabalhando com livres escolhas de brincados e brincadeiras espontâneas, e na contação de histórias não sexistas. A má escolha ou a não liberdade de escolhas pelas crianças, vão significando o modo de agir de meninos e meninas.

Louro afirma que a escola é parte importante neste processo. Seus estudos apontam para o modo como as instituições e suas práticas ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais”, “Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas, se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas”. (LOURO. 1997 p.56).

A escola tem um importante papel na libertação desses comportamentos estereotipados. É tarefa da Educação desconstruir essa concepção de gênero. Se estes preconceitos forem diminuídos, ou até mesmo

sanados, ajudará no desenvolvimento de todos e todas, pois sem sexismo haverá melhores condições de desenvolvimento infantil, para isso, políticas de combate às desigualdades de gênero e sexualidade precisam ser implementadas para que o exercício da cidadania seja garantido.

O papel dos educadores/educadoras

Em muitas vivências escolares temos indícios de que não há muitas possibilidades de trocas, há controle maior dos adultos sobre as crianças, através da família, da sociedade, da escola, da igreja.

Certamente o cultivo dessa formação integral das crianças era constituído por concepções de gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, religião, geração. O aparato escolar sempre procurou manter uma severa vigilância em relação aos corpos infantis, priorizando, dentre outras coisas, a seriedade no fazer das tarefas escolares. As atividades lúdicas, voltadas para o prazer, foram incentivadas nos jardins como estratégia de controle e disciplinamento das crianças (FELIPE, 2000 p.128).

Muitos educadores chegam à escola com um pensamento dualista do que é ser homem/mulher, menino/menina, desenvolvido pelas relações vivenciadas no processo de constituição.

Na nossa forma usual de compreender e analisar as sociedades, empregamos um pensamento polarizado sobre gêneros: muitas vezes nós concebemos homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão (LOURO, 2000).

Torna-se importante que ações sejam implementadas na perspectiva da desconstrução dessas concepções, que existe um lugar fixo e “natural” para cada gênero (LOURO,1997). A escola não é neutra, os educadores não devem ser neutros. Ambos participam na construção das primeiras relações da criança, na educação infantil, na construção da identidade de gênero.

Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história.

Relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude (FINCO, 2003, p.99-100).

A educação infantil busca incutir padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças, estabelecendo regularidades para orientar a prática dos educadores. Práticas que tem no sexo um critério para organização de tempos e espaços.

Práticas cotidianas das instituições de educação infantil, como a organização da fila e a distribuição das crianças nas mesas, mostram que a escola acaba por reforçar a separação entre meninas e meninos aos estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputa de dois grupos (meninas e meninos). Assim, ao invés de proporcionar vivências que possibilitem a integração, acabam por rivalizá-los ainda mais (FINCO, 2013 p.176).

Essas regras classificam os indivíduos e criam comparações. Sendo assim, cada criança que transgride a “norma” é vista como um problema.

Por conseguinte, surge o princípio da igualdade na diferença onde homens/meninos e mulheres/meninas tenham as mesmas oportunidades para seu desenvolvimento pessoal, social, com iguais possibilidades de agir, pensar, ser e tomar decisões sobre a própria vida com a mesma dignidade.

Segundo Ana Lúcia Goulart (2006) “A superação da desigualdade, com certeza, passa pela educação desde a primeiríssima infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças”.

Considerações Finais

Os modos com que a Educação Infantil é planejada e organizada afeta as reflexões sobre gênero, contribui para que as crianças tornem-se seres completos, livres de preconceitos, e não limitem suas iniciativas e inspirações. Atitudes sexistas inibem manifestações infantis, como também a criatividade. Essas reflexões sobre questões de gênero na educação infantil possibilita uma educação igualitária, que respeita a criança na sua construção identitária. Um trabalho neste sentido pode combater atitudes preconceituosas e sexistas, oportunizando condições para o desenvolvimento do respeito à igualdade de gênero. Políticas públicas nessa perspectiva são fundamentais.

É fundamental a reconstrução dos espaços, deixando disponível e dando acesso a uma variedade e diversidade de brinquedos para que as crianças experimentem e conheçam diversos papéis, sem determinar comportamentos esperados para meninos e meninas, em função de seu sexo. O que implica compreendermos que todas as identidades são produzidas culturalmente.

Nosso papel enquanto educador/educadora é combater as desigualdades sociais. Quando assumimos essa posição política em falarmos em uma educação que promova a igualdade de gênero, não significa que estamos anulando as diferenças percebidas entre as pessoas, mas garantindo um espaço democrático, onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades, hierarquias ou marginalizações.

Referências

ALVARENGA, Carolina Faria, VIANNA, Claudia Pereira. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão

do uso do tempo no trabalho docente. **Laboreal**, v.3, n.1, p. 11-27, 2012.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Pequena Infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.** Cadernos Pagu. 2006. p.279-287.

FELIPE, Jane. **Infância, gênero e sexualidade.** Educação e Realidade. 2000. p.115-131.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v.14, n. 3 (42), p.89-101, 2003.

_____. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas. v.31, n.61, p.169-184, 2013.

GELEDÈS Divimary Borges. **Relações de gênero na infância: a experiência em uma escola democrática.** 2017 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/relacoes-de-genero-na-infancia-experiencia-em-uma-escola-democratica-por-convidadasos/>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In. SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **Corpo, escola e identidade.** Educação e Realidade. 2000. p.59-76.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.

ROVERI, Fernanda Theodoro. SOARES, Carmen Lúcia. Meninas! Sejam educadas por Barbie e “com” a Barbie. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p.147-163, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. ROVERI, Fernanda Theodoro. Entre laços, rendas e fitas, onde estão os botões? As roupas das crianças e a educação do corpo (década de 1950). **ArtCultura**, Uberlândia, v.15, n.26, p.153-168, 2013

VIANNA, Cláudia. FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p.265-283, 2009.