

FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

L. N. OLIVEIRA¹, K. K. A. FERREIRA²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará^{1, 2}ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7853-3307>¹leticianeves322@gmail.com¹

Submetido 18/06/2021 - Aceito 28/12/2022

DOI: 10.15628/holos.2022.12695

RESUMO

Este estudo discorre sobre gênero na Educação Infantil. Tem como objetivo geral observar como as questões de gênero permeiam o cotidiano escolar da Educação Infantil de uma escola particular na cidade de Belém, estado do Pará. Para isso, buscou compreender o que é dito na literatura sobre gênero na Educação Infantil, assim como observar as relações dos sujeitos desse espaço dentro da perspectiva de gênero. Adotaram-se procedimentos da abordagem qualitativa e trabalho de campo, realizado durante três meses em duas turmas.

Foram participantes duas professoras, um professor, uma estagiária e treze crianças. Foi registrada a relação entre professor/as, alunos/as e seus pares, a organização do espaço escolar, as brincadeiras, a linguagem e as formas de elogios. Os resultados apontam que na escola em questão, apesar de esforços contrários, ainda prevalece um fortalecimento de dicotomias de gênero e contribui para a imersão das crianças no jogo da identidade e diferença.

KEYWORDS: Gênero, Educação Infantil, Masculinidades, Feminilidades.

FEMINILITIES AND MASCULINITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This study discusses gender in early childhood education. Its general objective is to observe how gender issues permeate the daily school life of Kindergarten at a private school in the city of Belém, Pará State. For this, it sought to understand what is said in the literature on gender in kindergarten, as well as observe the relations of the subjects of this space within the gender perspective. Qualitative approach procedures and field work were adopted, carried out for three months in two classes.

Three teachers, students and thirteen children participated. The relationship between teachers, students and their peers, the organization of the school space, games, language and forms of praise were registered. The results show that in the school in question, despite efforts to the contrary, a strengthening of gender dichotomies still prevails and contributes to the immersion of children in the game of identity and difference.

PALAVRAS-CHAVE: Gender, Early Childhood Education, Masculinities, Femininities.

1 INTRODUÇÃO

Através de experiências vividas desde a primeira infância, construímos a noção de um mundo dividido em dois polos, o feminino e o masculino, dos quais ambos exigem de seus indivíduos comportamentos, preferências e habilidades opostas. Aprendemos desde cedo que é “natural” a menina preferir brincar de afazeres domésticos e bonecas, enquanto o menino, por sua vez, preferir futebol e jogos que envolvam força e aventura.

Algumas explicações para tais distinções apoiam-se no argumento de que as diferenças anatômicas conduziriam a relação entre os gêneros e que encaminhariam ambos, naturalmente, a posicionamentos e expectativas sociais distintas. Essa explicação, revestida por uma linguagem “científica”, serviu por muito tempo para justificar a desigualdade entre homens e mulheres no campo social (Louro, 1997). No entanto, na contramão da perspectiva fundamentalmente biológica, os estudos feministas ampliaram as análises da produção das diferenças e das desigualdades de gênero, ao estudar a participação da cultura e dos arranjos sociais na construção das identidades subjetivas de homens e de mulheres (Scott, 1995; Louro, 1997).

No terreno dos estudos feministas, argumenta-se que desde a socialização primária são fornecidas às meninas e aos meninos através de instâncias sociais, como a família e a escola, aprendizagens de gênero articuladas com que se entende por feminilidade e masculinidade numa dada sociedade, momento histórico e político (Vianna & finco, 2009). A “narrativa convencional”, produzida em meio às relações de poder, conduziriam homens e mulheres a lugares fixos, antagônicos e hierarquizados (Louro, 1997, p. 48).

Para Louro (1997, 2000), Silva (2019) e Bourdieu (2019), a escola, como uma das instâncias sociais tradicionalmente reconhecidas por sua autoridade, corrobora implícita e explicitamente para a manutenção do pensamento dicotômico em relação aos gêneros, visando, com isso, garantir que seus alunos e alunas caibam nas formas hegemônicas de ser feminino e de ser masculino, através de seus corpos, comportamentos, preferências e desejos. Na Educação Infantil essas aprendizagens sociais dão-se de forma sutil, através de aspectos como a organização do espaço da sala de aula, da divisão do tempo, dos elogios distintos direcionados a meninos e meninas (Vianna & finco, 2009).

Analisar o contexto da referida etapa da educação básica com elementos das teorizações de gênero é uma tarefa necessária, visto que é geralmente nos espaços de creches e pré-escolas que ocorrem o primeiro contato das crianças com os sistemas de significação cultural e com demais grupos sociais diferente do familiar. Além disso, é um campo majoritariamente de atuação feminina (sujeito historicamente silenciado), e que pode reproduzir nesse espaço a essencialização da atuação da mulher (Carvalho, 2015).

Assim, tendo em vista o caráter da categoria do gênero, esta pesquisa procurou observar como se dão práticas, saberes e intenções quanto ao que os interlocutores entendem por feminino e masculino no cotidiano escolar: professores e alunos usam as definições de gênero para separar lugar de atuação entre o masculino e feminino? Como esses sujeitos observados demonstram se identificar com esse padrão binário? Que tratamento costuma ser dado para comportamentos que destoam das convenções sociais do gênero?

Partindo dessas questões, o objetivo geral deste trabalho tenciona observar as questões de gênero que atravessam o cotidiano de uma escola de Educação Infantil na cidade de Belém, estado do Pará. Para isso, parte do entendimento de que falar de gênero consiste numa abordagem relacional, para além da ideia biologizante, com destaque para as diversas experiências. Como objetivo específico buscou-se: a) pesquisar na literatura o que é dito sobre gênero na Educação Infantil e; b) compreender as relações dos sujeitos desse espaço dentro da perspectiva de gênero.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Contrapondo a abordagem fundamentalmente biológica, gênero como categoria de análise aponta que para se compreender significados sociais sobre feminilidades e masculinidades, é necessário atentar-se para o que socialmente se constituiu sobre eles. Nesse entendimento, Louro (1997) propõe compreender o gênero como constituinte da identidade de um indivíduo, ou seja, transcendendo ao mero desempenho de papéis sociais. Para a autora, o gênero deve ser pensado como fazendo parte do sujeito, parte das complexas relações de poder, que através das instituições, dos discursos e dos códigos, instituem hierarquias entre os gêneros, entre as formas de feminilidades e de masculinidades e entre os marcadores sociais que compõem as identidades dos indivíduos.

Significa dizer que, as formas de compreender e viver o gênero podem se modificar ao longo dos anos, tendo em vista que estão em função da maneira como damos significado e como representamos o feminino e o masculino em determinada sociedade e momento histórico. Para Pierucci (2007), a identidade de gênero está intrínseca às formas de identificação sociocultural, de forma que o gênero não pode ser isolado da posição social e pertença cultural de um indivíduo.

Assim, um indivíduo não é apenas o seu gênero, mas um conjunto de identidades, por vezes conflitantes, cambiantes e inacabadas (Hall, 2019). Trata-se de um conjunto de homens e mulheres que estão situados numa determinada classe, nacionalidade, sexualidade, etnia, marca geracional, etc. Nas relações de poder, essas identidades ganham significado e posição hierárquica, que influenciará o “lugar” que determinado indivíduo ocupará dentro das dimensões das desigualdades sociais (Silva, 2019).

A constituição da identidade significa – ou pode significar – a produção de sujeitos de determinados padrões sociais. As relações de poder estão envolvidas no processo de produção da diferença, pois a partir do padrão apresentado pela hegemonia, o “diferente” adquire um sinal, na maioria dos casos, um sinal negativo (Silva, 2019). Assim, ao buscar conhecer a si o sujeito também é conhecido, se identifica e é identificado e definido. Esta articulação relacional está constantemente classificando o “bom” e o “ruim”, “normal” e “anormal”, “eu” e o “outro” (Louro, 1997).

Posto isto, é possível compreender a identidade de gênero como um construto de estreita relação com os sistemas de significação e representação cultural. Louro (1997, p. 48) compreende esses sistemas como uma “narrativa convencional”, que institui formas “autênticas” de ser homem e de ser mulher em função de padrões fixos de masculinidade e feminilidade. Essa narrativa consagra um modelo de masculinidade e de feminilidade dentre todos os outros possíveis, estabelecendo-o como parâmetro de “normalidade” e instituindo lugares antagônicos para

homens e mulheres (Louro, 1997). Observamos, então, que quando um indivíduo não corresponde ou não se enquadra nas expectativas dos padrões de gênero, este não é considerado autêntico homem/mulher.

Esta lógica binária aponta normas de condutas e sentimentos apropriados – desapropriados – para homens e mulheres. Carrega em si um caráter relacional que se delinea na fronteira das diferenças e expressa o potencial produtivo do poder nos efeitos de verdade (Louro, 1997; Foucault, 2018).

Para Bourdieu (2019), é fundamental que se analise as transformações e diferenciações dos quais os gêneros foram e ainda estão sendo submetidos para se compreender as dicotomias atualmente estabelecidas. O autor acrescenta que a compreensão da produção das desigualdades entre os gêneros não pode ser alcançada senão também analisando os mecanismos e instituições que se encarregam de perpetuá-las.

Pensando a escola como uma dessas instituições produtoras de sentido em relação ao gênero, Silva (2019) chama atenção para o potencial pedagógico dos aspectos do ambiente escolar, que não fazem parte do currículo oficial, mas estão engendrando aprendizagens de gênero através das relações entre professores/professoras e alunos/alunas, da divisão do tempo, da organização do espaço, da linguagem. Esse currículo não formal contribui de forma implícita para ensinar atitudes e valores “próprios” para determinada classe, raça/cor, gênero. Admite-se então, que a escola não apenas transmite conhecimentos escolares, como também faz investimentos no sentido de “garantir” a identidade de gênero de alunos/as e professores/as (Louro, 1997).

A presença de meninos e meninas na Educação Infantil, por exemplo, pode ser considerada uma das formas de apresentar a eles/as a organização do mundo social e inseri-los/as na vida coletiva, principalmente por possibilitar o contato com crianças oriundas de famílias de diversas classes com valores e comportamentos também diferenciados (Vianna & Finco, 2009). Dessa maneira, compreendem-se como tarefa das Instituições de Educação Infantil garantir atenção às relações de gênero que permeiam o cotidiano escolar e que pode ser marcado por traços da discriminação baseada no gênero.

A referida etapa da educação básica tem importante papel social no desenvolvimento humano das crianças, pois quando atende a dimensão educativa, social e cultural, oferece condições concretas para o desenvolvimento infantil e para o exercício da cidadania (Kramer, 1999). Entende-se, ainda, que a criança não apenas consome os padrões culturais estabelecidos pelos adultos, mas também cria suas próprias culturas com estratégias particulares de conhecer o mundo. Assim, ela não apenas reproduz a tecitura cultural, como também a subverte, o que é importante ser observado quando se busca formas de interferir na continuidade das desigualdades de gênero (Carvalho, 2015).

Convém ressaltar que polarização dos gêneros e a hierarquização entre as diversas formas de feminilidades e de masculinidades implicam na exclusão e marginalização de homens e mulheres que possuem experiências e interesses divergentes dos moldes hegemônicos, podendo limitar as aprendizagens de meninos e meninas à medida que dificulta a compreensão de mundo que contemple as diversidades e torna mais difícil a descoberta, a construção de sentimentos, de desejos e de formas de expressão. (Louro, 1997, 2000; Silva, 2019).

3 METODOLOGIA

Tendo em vista que a presente pesquisa buscou observar como as questões de gênero estão presentes no cotidiano da educação infantil, utilizou-se a abordagem qualitativa para a observação e escuta dos sujeitos no cotidiano dos interlocutores. A observação ocorreu no período de três meses do ano de 2019, nos dias de Segunda-feira e Quarta-feira, com uma carga horária diária de 4 horas (07h30min às 11h30min).

Foi observado o cotidiano escolar de 13 crianças, matriculadas nas turmas do Jardim I e do Jardim II, na faixa de 3 a 5 anos, como também dos 3 professores que acompanhavam as turmas. Trata-se de 1 professora titular¹, 1 professor de inglês e 1 professora de artes, estes últimos lecionando em horários diferentes na semana. Eventualmente a classe era acompanhada por uma estagiária que atuava, sobretudo, nas tarefas de cuidado e higiene das crianças.

Como instrumento foi utilizado o diário de campo com notas descritivas: descrição do espaço físico, data, descrição das atividades dos participantes, falas, comportamento e relatos de eventos relacionados ao campo; e notas reflexivas acerca de ideias, impressões e problemas percebidos (Creswel, 2007). Foi registrada a relação estabelecida entre professor/as, alunos/as e seus pares, a linguagem usada pelos participantes, formas de tratamento, formas de elogios, descrição das brincadeiras e dos brinquedos e o cotidiano de sala de aula.

Ambas as turmas são instruídas pela professora titular e ocupam a mesma sala de aula, onde os alunos são organizados em mesas separadas por turma. Essa divisão através de mesas acontece por haver expectativas de aprendizagem diferenciadas para cada turma, bem como para facilitar o trabalho da professora, visto que os planos de aula² são diferentes e o acompanhamento pela docente se dá em tempo sincronizado.

Como dito antes, além das aulas com a professora titular, as crianças recebiam aulas de Inglês e Artes, em dias específicos da semana – segunda-feira e quarta-feira. As aulas de Inglês e Artes aconteciam na sala de aula e em todos os momentos destas aulas a professora titular auxiliava as atividades desenvolvidas pelo professor – Inglês – e pela professora – Artes.

Os registros foram feitos levando em consideração a organização do tempo de um dia letivo, com 4 horas – 7h30min às 11h30min – divididas em seis períodos distintos, que marcam momentos e atividades específicas para ambas as turmas. Além do trabalho de campo esta pesquisa contou com pesquisa bibliográfica, que buscou conhecer sobre as relações de gênero no contexto da educação. Assim, visando extrair sentido da coleta, os materiais textuais obtidos através do diário de campo foram analisados à luz das teorias de gênero.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A linguagem é uma das instâncias mais férteis para se observar as distinções de gênero e desigualdades, tanto por estar presente em quase todas as relações e práticas sociais possuindo status de “natural”, quanto por ocupar um lugar consagrado nos dicionários e nas regras

¹Esse termo será utilizado em referência à atuação específica da professora responsável pela turma do Jardim I e do Jardim II durante todos os horários da rotina escolar.

²É o documento utilizado pelo/a professor/a para organizar e elaborar o dia letivo. Contém objetivo, metodologia, recursos necessários e tempo estimado para realização da aula.

gramaticais (Louro, 1997). Durante o trabalho de campo, a linguagem revelou assimetrias de gênero quando na relação professora-professor, por exemplo, prevalecia o termo “tia” em referência a elas, e o “professor” em alusão a ele.

Ser chamada de “tia” parece remeter às representações historicamente criadas pelos religiosos e médicos sobre a professora, como a mulher que está na docência essencialmente para zelar e cuidar dos corpos das crianças (Louro, 1997). Enquanto o ser professor parece apontar quem detém o controle das atividades cognitivas.

Por muito tempo, as representações criadas sobre as professoras às projetaram como “tias” solteironas, exímias alfabetizadoras, modelo de virtude, dóceis e carismáticas. Nessas adjetivações combinaram “atributos femininos” com elementos religiosos, forjando a elas a identidade de “mães espirituais”, o suficiente para tornar o magistério uma prática associada à doação, à vigilância, à dedicação e ao amor incondicional (Louro, 1997).

Essa concepção pode ser identificada no cotidiano das turmas observadas, quando durante as aulas do professor de inglês, a professora titular assumia a responsabilidade de auxiliar o professor apontando lápis de cor, verificando se as crianças estavam cumprindo a atividade conforme orientada por ele, ou mesmo quando as crianças precisavam ir ao banheiro ou lavar as mãos, a professora titular assumia a responsabilidade de guiá-las ou permitir que fizessem sozinhas. Como um acordo tácito entre adultos e crianças, estas últimas se direcionavam, principalmente, a ela quando precisavam realizar as referidas atividades de higiene pessoal.

Na relação professor/a-aluno/a, o termo “criança” era o mais utilizado pelas professoras e professor para se dirigir as meninas, no entanto, em alguns casos, para se referir a elas a professora titular pronunciava seus nomes no diminutivo ou então as chamavam de “dona maricotinha”, o que não acontecia em relação aos meninos, pois quando não era utilizado o termo “criança” em relação a eles, era somente pronunciado seu nome, sem diminutivos ou outros adjetivos em substituição ao nome próprio.

Louro (1997) lembra-nos que as representações e aprendizagens de gênero ocorrem de forma sutil, onde o não dito sobre os sujeitos é tão importante quanto o que é dito. Assim, a linguagem, neste caso, não apenas marca as diferenças como também as institui na tentativa de anular qualquer possibilidade de semelhança com as formas de tratamentos e elogios voltados às meninas.

A “narrativa convencional” que Louro (1997, p. 48) cita como regras que definem os comportamentos e interesses próprios para meninos e meninas, perpassa de forma sutil as brincadeiras e relações entre adultos e crianças. Destaca-se aqui uma brincadeira entre duas meninas e um menino, que manuseavam uma boneca tratando-a como um bebê e em determinado momento passaram a disputar os cuidados com o brinquedo. De um lado, um menino interessado em colocar o “bebê” para dormir, do outro, duas meninas em dar-lhe a mamadeira. A disputa se estendeu a tal ponto que as crianças transformaram o brinquedo em uma espécie de cabo de guerra³. Percebendo a situação, a estagiária interferiu em tom de repreensão: “*Pedro⁴, deixe que a mamãe e a titia troquem a fralda do neném*”.

³ Atividade onde duas equipes competem entre si para ver qual delas possui a maior força puxando um cabo.

⁴ Nome fictício.

Nessa situação, não era exatamente “trocar a fralda do neném” que as meninas queriam, mas mesmo não estando atenta para a brincadeira a estagiária inferiu o que, supostamente, as crianças queriam e deveriam fazer com o brinquedo, dando às meninas a preferência pelo seu manuseio dentro da concepção de maternidade. Práticas como essa sustentam e ensinam formas de ser “masculino”, pois marca implicitamente a “fronteira” de onde começa e termina o “ser feminino”, como um jogo da identidade e diferença.

Percebe-se a vigilância tácita sobre a identidade de gênero da criança. A repreensão em relação ao menino que “ousou” atravessar os espaços lúdicos das meninas pode representar um investimento para garantir-lhe a masculinidade hegemônica e consequentemente o afastar do comportamento “desviante”.

Outra situação interessante ocorreu durante uma das aulas de Artes. A professora abordou com a turma do Jardim II uma atividade do livro didático que utilizava a obra “A menina com a boneca”, do pintor francês Henri Rousseau. A pintura retrata uma menina branca, de ombros largos, rosto redondo e cabelo curto, segurando na mão direita uma boneca e na esquerda uma flor.



Figura 1: Obra “A menina com a boneca”

A professora explanou sobre a obra e pediu para que as crianças analisassem, em seguida indagando-as sobre o seu entendimento. A maioria respondeu que a menina da pintura se parecia mais com um menino por causa do cabelo curto, enquanto outras continuavam observando a obra. A professora concordou ao dizer “*parece né*” e, em seguida, acrescentou que mulheres podem ter cabelos do comprimento que desejar.

A percepção das crianças parece estar de acordo com a colocação de Louro (2000) ao afirmar que, numa concepção determinista, se espera que determinadas marcas – a cor da pele, olhos, vagina, pênis, nariz, etc. – do corpo “façam” sobre os sujeitos, indiquem sua identidade, seu gênero, sua sexualidade, sua etnia. Acredita-se que basta apenas deduzi-las ou interpretá-las para sabermos, por exemplo, se é um sujeito feminino ou masculino.

O estranhamento das crianças diante das marcas de gênero presentes/ausentes no corpo pintado por Rousseau parece revelar que elas já aprenderam que, na nossa cultura, espera-se que o corpo forneça indícios necessários para enquadrá-lo numa identidade – pelas características presentes – e consequentemente deduzir aquilo que ele não é – pela ausência de determinadas

características. Pode ser que, em um universo de características físicas que fazem parte de um corpo, elas já aprenderam quais marcas devem ser observadas para “revelar” a identidade de gênero de um indivíduo.

A inscrição de gênero nos corpos – se é que se pode falar assim – torna-se possível em função do sentido social e cultural atribuído ao que se consagrou por feminino e masculino. Os significados sociais atribuídos a determinadas marcas como, por exemplo, o comprimento dos cabelos, o formato do nariz, a presença/ausência dos seios são apreendidos por nós como expressões da identidade de gênero e da identidade sexual de um sujeito (Britzman, 1996).

Para que as crianças chegassem à conclusão de que o corpo pintado por Rousseau seria correspondente ao modelo “masculino”, foi necessário que todos – professora e alunos/as – estabelecessem um tipo de comparação onde determinadas marcas – o nariz afilado, o corpo magro, o cabelo longo – e os significados que são dados a elas fossem confrontados com as marcas que instituem outros significados. Assim, é possível perceber, nesse contexto, a imersão das crianças no jogo da identidade e diferença.

As diferenciações de gênero parecem influir, também, nos elementos presentes na sala de aula, como no material didático-pedagógico que ornamenta as paredes: rosa para grafar o nome das meninas e azul para os meninos; e também nos instrumentos utilizados pelas crianças: no avental da menina o desenho estampado é de uma cozinha, espaço da casa geralmente associado ao feminino, enquanto no avental do menino as estampas são de carros e super-herói, elementos que geralmente remetem à aventura e força.

É importante ressaltar que as crianças incorporam as expectativas que lhes são dirigidas, explícita e implicitamente, pelos sujeitos sociais que as cercam – dentre estes professores/professoras – o que pode as levar a considerar natural os padrões de gênero e projetar o próprio destino recusando as carreiras que lhes são reiteradamente excluídas e encaminhar-se para aquelas que lhes é mais acessível (Bourdieu, 2019). É possível perceber isso através de suas brincadeiras onde reproduzem as expectativas que lhes são direcionadas, e repreendidas quando tencionam atravessar a “fronteira” do gênero, como ocorreu na brincadeira supracitada envolvendo a boneca.

Ademais, essas diferenciações estão presentes na organização espacial que ocorre durante as brincadeiras: na maioria das situações o espaço era utilizado de maneira distinta por meninos e meninas, havendo uma polarização. Em uma brincadeira entre dois meninos, eles tentavam capturar os blocos lógicos⁵ que estavam sendo utilizados por um grupo de três meninas, sem que elas conseguissem prever a ação. Cada um dos meninos fazia uma tentativa por vez e quando conseguiam pegar os blocos, saíam correndo vitoriosos.

Os brinquedos disponibilizados às crianças ficam dentro da sala de aula. Trata-se de uma boneca, um carrinho, blocos lógicos, massinha de modelar e palitos de picolé. Além desses brinquedos convencionais, outros objetos também eram usados nas brincadeiras como a caixa de papelão usada para guardar a massinha de modelar, o recipiente e a tampa usados para guardar os blocos lógicos, o armário onde são guardados os brinquedos, toalhas, lápis de cor, a coleção de livro infantil, copo descartável, bem como partes do corpo como as mãos e a boca para emitir sons.

⁵ Conjuntos de peças geométricas as quais as crianças utilizavam em suas brincadeiras para representar pessoas ou coisas como carro, avião, panela, comida, castelos e prédios.

Durante o recreio as meninas se organizavam em grupos, aparentemente orientado pelo critério da afinidade, isto é, entre as quais havia mais interação durante os outros momentos da rotina escolar. As brincadeiras delas variavam desde “comidinha”, feita com massinha de modelar, até o empilhamento de blocos. Enquanto os meninos, na maioria das vezes, mantinham-se distantes e em algumas situações participavam de algumas brincadeiras com elas.

A aparente naturalidade da segregação do espaço entre as crianças parece refletir, também, na ação da professora e estagiária que não estimulavam o agrupamento misto em razão de se considerar – supostamente – que meninos e meninas têm preferências opostas. Dessa forma, o “critério de afinidade” pode ser compreendido também como o “critério do gênero”, já que o agrupamento das crianças para as brincadeiras se estabelecia entre aquelas que compartilhavam experiências semelhantes no decorrer da rotina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretende chamar a atenção para o pensamento essencializante de como observamos as práticas cotidianas, as condutas, o dito e o não dito nos espaços escolares. É possível constatar como as representações de gênero carregam, em algumas vezes, o caráter sutil e estão sendo cotidianamente encenadas por adultos e crianças.

O gênero na Educação Infantil pode ser identificado como um sistema hierarquizado de poder, percebido, por exemplo, na segregação entre meninos e meninas e no processo de categorização feito pelas crianças sobre o que é considerado feminino e masculino. Além disso, é possível evidenciar o processo de caracterização da atuação da professora e do professor nos espaços da Educação Infantil, quando estes reproduzem dicotomias entre o educar e cuidar, marcando identidades docentes que reforçam a polaridade masculino-feminino.

A divisão dos espaços, brinquedos e brincadeiras por gênero reflete a lógica polarizada masculino/feminino, público/privado, razão/sentimento que permeia a nossa cultura e sociedade e reverbera nas práticas das crianças e professores. As convenções sociais que distingue a “área de menino” e a “área de menina” contribui à forma como as crianças usam e representam os espaços e brinquedos, tendo em vista que são manifestações diretamente relacionadas às experiências adquiridas do meio social.

A expressão do gênero na experiência escolar vai sendo incorporado pelas crianças podendo contribuir para o aprendizado de formas de se comportar, de se ver e de preferir. Essas preferências não são meras características que advém do corpo biológico, mas oriundas dos esforços e investimentos para distinguir os corpos e comportamentos e que refletem, por exemplo, no entendimento que diz que “menino brinca com menino e menina brinca com menina” ou que “homem não chora”.

Por fim, pensar em estratégias para interferir na continuidade das desigualdades de gênero, pressupõe tomar conhecimento das formas de produção dessas desigualdades que são direcionadas aos sujeitos, implícita e explicitamente, desde as primeiras experiências de vida, e adotar uma atitude vigilante e questionadora, no sentido de desestabilizar o que é considerado de mais “natural” nas relações, nos espaços, nos comportamentos, na linguagem, nas formas de ser e de se ver.

6 REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (2019). A dominação masculina. (15ª ed.). Bertrand Brasil.
- Britzman, D. P. (1996). O que é essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21, 71-96.
- Carvalho, L. D. (2015). Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. *Educação em revista*. 31. <http://doi.org10.1590/0102-4698136686>
- Creswell, W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. (2ª ed.). Artmed.
- Foucault, M. (2018). Microfísica do poder. (8ª ed.). Paz e Terra.
- Hall, S. (2019). A identidade cultural na pós-modernidade. (12ª ed.). Lamparina.
- Kramer, S. (1999). O papel social da Educação Infantil. *Revista textos do Brasil*. n.7.
- Louro, G. L. (1997). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. (6ª ed.). Vozes.
- Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação & realidade*. 25 (2) 59-76.
- Pierucci, A. (2007). Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois. In: Brabo, J. S. A. (org), Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras. (1ª ed. Pp 30-44). Ícone.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. 20(2): 71-99.
- Silva, T. T. (2019). Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. (3ª ed.). Autêntica.
- Vianna, C. Finco, D. (2009). Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*. (33) 265-283. <http://doi.org10.1590/S0104-83332009000200010>

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Oliveira, L. N. de, & Ferreira, K. K. A. (2021). Feminilidades e masculinidades na Educação Infantil. *HOLOS*, 8. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12695>

XXXX, xxxx (2020). *Holos* (Não preencher; os dados serão preenchidos pelos organizadores).

SOBRE OS AUTORES



L. N. OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro/IFRJ. Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Marabá-PA.

E-mail: leticianeves322@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7853-3307>

K. K. A. FERREIRA

Graduada em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA. E-mail: kirla.anderson@ifpa.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4815-9948>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento



Recibido 05 de junho de 2020

Aceito: 18 de junho de 2021

Publicado: 28 de dezembro de 2022