UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

DEPARTAMENTO DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

THOMAZ VIRGINIO JORDÃO

MEU CARRINHO ROSA E MINHA BONECA AZUL: DESCONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO BINÁRIA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recife

2022

THOMAZ VIRGINIO JORDÃO

MEU CARRINHO ROSA E MINHA BONECA AZUL: DESCONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO BINÁRIA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 04/11/2022

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Maria da Conceição Silva Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profa. Dra. Maria Sandra Montenegro Silva Leão (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profa. Ma. Nathali Gomes da Silva (Examinador Externo)

MEU CARRINHO ROSA E MINHA BONECA AZUL: DESCONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO BINÁRIA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thomaz Virginio Jordão[1]
Maria da Conceição Silva Lima[2]

Resumo
O presente artigo tem como objetivo analisar a ocorrência de possíveis binarismos de gênero quando educadores de uma creche pública do Recife articulam as cores, brinquedos e brincadeiras em seu fazer pedagógico. Através de uma pesquisa qualitativa utilizamos a entrevista semiestruturada e o questionário aberto para colher os dados, com auxiliares de desenvolvimento infantil, professores (as) e equipe gestora, relacionando gênero e Educação Infantil ao articular as teorias de Louro (1997), Butler (2003), Freire (1996), Baliscei (2020) e Jordão *et al.* (2022), entre outros. Os resultados mostram que as crianças poucas vezes são consultadas nas tomadas de decisões que envolvem o brincar. Quanto ao gênero, no geral, os (as) educadores (as) tendem a cair na concepção binária de gênero quando os direcionamentos e escolhas partem deles (as). A transgressão de gênero é mais aceita pelos (as) educadores (as) quando acontece por parte das meninas.

Palavras-Chave: Gênero. Identidade. Educação Infantil.

1 Introdução

A infância se constitui como fundamental no desenvolvimento de qualquer ser humano. Independente da cultura que esteja mergulhada, a criança, durante seus primeiros anos de vida, começa a caminhar na construção de sua identidade enquanto sujeito. A escola, além da família, tem papel primordial neste procedimento porque é uma das primeiras referências na vida social da criança. Com tamanha responsabilidade, ela complementa (ou deveria complementar), a ação da família de forma integrada, buscando o pleno desenvolvimento do educando em qualquer fase de sua vida, refletindo todas as demandas e mudanças da sociedade, inclusive culturais, cujos atuais desdobramentos começam a questionar antigos padrões comportamentais de meninos e meninas.

Nesse sentido, podemos dizer que é na creche que o sujeito infantil esboça seus primeiros atos, trabalhando também, para além de outras questões, os valores, a moral e

[1] Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: thomazvjordao@gmail.com
[2] Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido orientadora do primeiro autor deste artigo. E-mail: maria.conceicaol@ufpe.br

as regras de convivência. Essa interação permite a experimentação de outras formas de viver, interagir, brincar, etc., cuja integração com o meio permite à criança as primeiras experiências no mundo social diverso. Para tanto, a própria Base Nacional Comum Curricular-BNCC propõe cinco campos de experiências (Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), visando, no geral, a socialização, a comunicação e a autonomia como pilares da Educação Infantil.

> Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI[3] em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BRASIL, 2018, p. 40)

Dentro de cada campo de experiência existem os direitos de aprendizagem, imprescindíveis para garantir o pleno desenvolvimento da criança, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se. Algumas das ferramentas pedagógicas que servem para garantir estes direitos são os brinquedos e brincadeiras, que na Educação Infantil são permeados por diversas cores.

Porém, o que acontece quando a criança convivendo, brincando, participando, explorando, se expressando e se conhecendo foge de um padrão comportamental culturalmente tradicional através das cores, brinquedos e brincadeiras? Quando relacionamos a autonomia, por exemplo, a criança é livre para escolher qual cor usar, do que quer brincar e com quem? Perante a isso, como reagem os educadores? Esses são alguns questionamentos que embasam o presente artigo e que se articulam com nossa questão central: há divisão binária de gênero quando educadores de uma creche pública do Recife articulam as cores, brinquedos e brincadeiras em seu fazer pedagógico?

Justificamos a pesquisa, uma vez que, através das vivências enquanto Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no ambiente da creche, pudemos ver as escolhas das crianças questionadas, principalmente quando esta envolvia a transgressão da concepção binária

[3] Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

de gênero. Por esta razão vê-se a necessidade de entender como se dá a prática pedagógica destes educadores quando relacionadas ao gênero.

Embora estejamos vivendo um momento de reflexão e reconhecimento de diferenças com a finalidade de respeitá-las, partimos do pressuposto de que há uma concepção enraizada, onde acreditam que há cores, brinquedos e brincadeiras específicas para meninas e meninos. Por esta razão, como objetivo geral pretendemos: analisar a ocorrência de possíveis binarismos de gênero quando educadores de uma creche pública do Recife articulam as cores, brinquedos e brincadeiras em seu fazer pedagógico. Especificamente: identificar quais escolhas são feitas para direcionar meninas e meninos em situações envolvendo cores, brinquedos e brincadeiras; verificar se há autonomia de escolha por parte das crianças em situações que envolvam cores, brinquedos e brincadeiras e averiguar os posicionamentos docentes quanto à transgressão de gênero por parte das crianças.

Pautados inicialmente pela teoria de gênero de Guacira Lopes Louro (1997), pretendemos através de seus estudos esclarecer as distinções sobre gênero e sexualidade, permitindo ampliar os olhares para as discussões sobre gênero, em específico na Educação Infantil. Através de Louro, também pretendemos entender como se dão as construções das identidades de gênero dos sujeitos, principalmente na fase infantil, onde a criança está constantemente condicionada a direcionamentos sexistas dos adultos.

2 Discussão teórica

2.1 – Notas sobre a Educação Infantil

A Educação Infantil se constitui na primeira etapa da educação básica brasileira. Ela está dividida em dois momentos: a creche (0-3 anos) e a pré-escola (4-5 anos), sendo por delegação constitucional de oferta dos municípios.

Mas, será que a Educação Infantil sempre foi nos parâmetros que conhecemos hoje conforme apontam? Jordão *et al*. (2022) afirmam que não. Segundo os autores, quando a Educação Infantil surgiu, seu intuito era extremamente assistencialista, tentando suprir a ausência da mulher que entrava no mercado de trabalho. Somente com o tempo, foi vista a necessidade de realizar um trabalho de fato pedagógico.

Ressaltando que o reconhecimento dessa etapa educacional se deu a pouco tempo no cenário brasileiro, e vem passando por reformulações, os grandes ganhos para a Educação Infantil surgem a partir da Constituição Federal de 1988, onde tornou-se dever

do Estado. Em 1996, oito anos depois, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, integra a Educação Infantil à Educação Básica, ofertada a crianças de zero a seis anos de idade. Em 2006, a LDBN é modificada e a Educação Infantil passa a atender crianças entre zero e cinco anos de idade, sendo a creche do zero aos três anos e a pré-escola de quatro aos cinco anos. Esta etapa só passou a ser obrigatória com a Emenda Constitucional nº 59/2009, para crianças de quatro e cinco anos de idade e mais tarde, em 2013, a obrigatoriedade se inseriu na LDBN, ainda contemplando apenas a pré-escola. A creche, mesmo sendo dever do Estado, não é obrigatória.

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. (BRASIL, 1996, Art. 4º)

A creche é um espaço que funciona em período integral, com educadores, especificamente os que trabalham diretamente com as crianças, com formação mínima do ensino médio, no caso dos auxiliares de desenvolvimento infantil[4] do Recife e graduação em pedagogia ou outras licenciaturas, no caso de professores (as), coordenadores (as) e gestores (as). E todos esses (as) educadores (as) acabam influenciando em escolhas e direcionamentos para e com as crianças.

> [...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Quando remetidos ao gênero, esses direcionamentos por parte dos adultos com a criança, seja no ambiente educacional ou fora dele, acabam tomando um rumo dicotômico, onde as permissões são direcionadas conforme o sexo biológico da criança. Esse pensamento binário enraizado caminha contra as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI, que em seu Art. 6º diz que as propostas pedagógicas devem respeitar o princípio ético da autonomia da criança às diferentes culturas, identidades e singularidades. O menino que quer brincar de boneca, por exemplo, pode estar construindo sua identidade enquanto um pai cuidando de seu filho.

[4] Servidores municipais efetivos, também conhecidos pela sigla ADI.

Por isso se faz importante as discussões sobre gênero e identidade, para que um adulto consciente, seja educador ou familiar, compreenda que a sexualidade não é determinada pelos brinquedos ou cores que uma criança usa. Quebrar o paradigma binário de gênero na Educação Infantil é respeitar as individualidades e identidades emergentes, permitindo que a criança explore e vivencie a infância de forma autônoma e livre.

2.2 – A identidade social do sujeito infantil

As identidades são o que caracterizam os sujeitos e essas identidades se definem pelos conjuntos de papéis que passamos a atuar. Papéis estes, influenciados pelos diversos grupos sociais que temos contato (LANE, 2006). Pensando na primeira infância, é no ambiente familiar e na creche que a criança terá seus primeiros referenciais para formação de sua identidade. O convívio nestes ambientes os aproxima de diversos grupos sociais, que pensam, falam e agem de diferentes formas. E é nessa diversidade cultural que a criança vai vivendo, reconhecendo semelhanças e diferenças, e aos poucos construindo sua identidade social.

Cruz e Cruz (2017), seguindo o pensamento de Henri Wallon, enfatizam o papel da escola na formação da conduta da criança, onde a relação da constituição da identidade infantil se insere num contexto mais amplo das relações, passando a integrar também o ambiente. A configuração dos elementos constituintes no ambiente pode contribuir tanto quanto as relações com os outros sujeitos na construção das identidades. É um olhar amplo e atento em que a criança vai se moldando e constituindo-se enquanto sujeito.

> [...] para que cada criança construa uma consciência positiva acerca de si, ela precisa ter a possibilidade de viver experiências que lhe assegurem que a sua singularidade é aceita e valorizada, pois as analogias com as quais o pensamento infantil opera são extraídas da experiência usual. (CRUZ; CRUZ, 2017, p. 78)

Quando pensamos nas singularidades da criança, em específico no ambiente da creche, precisamos estar atentos às referências sociais que a criança tem em seu convívio familiar, por exemplo, mães que trabalham ou pais que cozinham e cuidam dos filhos. Todas essas referências podem fazer parte da vida da criança. Seguindo este pensamento, Cruz e Cruz (2017) dizem que o contexto da Educação Infantil precisa fazer com que a criança se sinta acolhida com todas suas particularidades. Porém, na prática, como reagem os educadores no ambiente da educação infantil quanto um menino pega uma boneca para

alimentá-la ou colocá-la para dormir? Ou, se uma menina prefere os esportes aos cuidados maternais ou domésticos? É nesse contexto que trazemos a identidade de gênero, que está integrada à identidade social do sujeito e que segundo Louro (1997), se relaciona, constrói e reproduz de formas desiguais no campo social.

É preciso entender e compreender o contexto atual de nossa sociedade, onde homens e mulheres, independentemente de suas identidades de gênero, exercem diversos papeis não limitados a seu sexo biológico. E esses diversos sujeitos são reais e estão dentro das escolas, famílias e comunidades, e são muitas vezes referências para aquelas crianças que estão se desenvolvendo enquanto sujeito social, em busca de sua identidade.

2.3 – Entendendo o gênero na perspectiva de Louro

Qual o seu gênero? Essa parece uma pergunta fácil de ser respondida. Muitos talvez diriam: homem/mulher ou heterossexual/bissexual/homossexual. Mas, será que isso é gênero? Guacira Lopes Louro, estudiosa sobre gênero e sexualidade, diria que as respostas, estejam talvez incompletas. Segundo a autora, embora não sejam a mesma coisa, sexualidade e gênero estão interligados.

Os gêneros se constroem e se reproduzem no âmbito das relações sociais, em constante movimento, levando em consideração aspectos históricos e culturais na formação das identidades dos sujeitos, constituindo-os (LOURO, 1997). Ou seja, quando nos referimos ao gênero estamos falando de identidades plurais, não somente de um ideal de homem ou mulher. Já quando fala em sexualidade, Louro (1997) a relaciona com o corpo, desejo e as formas culturais pelo qual se vive esses prazeres. Num exemplo mais prático, o (a) heterossexual, bissexual, homossexual, etc., se vincula à sexualidade. E a mulher heterossexual ou o homem transsexual, ao gênero. É como se a identidade de gênero não fosse só uma, mas várias facetas identitárias.

> Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). (LOURO, 1997, p. 26-27)

Quando se discute gênero, nos deparamos com uma constante problemática: qual é o gênero correto? A verdade é que não há gênero correto, mas há aqueles (sujeitos) que

acreditam existir um “modelo padrão”. O gênero dito como norma, muitas vezes se torna tão evidente, por acharem que ele é o “correto", que se torna invisível (LOURO, 2000a). Com isso, se espera que todas novas identidades de gênero que surgirem se direcionem para tal, como se fosse algo “natural”. Aqueles que se desviarem do “padrão esperado” são marginalizados e tidos como transgressores. “Que identidades são, afinal, marcadas? Aquelas que são diferentes é a - resposta imediata. Mas diferentes em quê? Ou melhor, diferentes ... de quem?” (LOURO, 2000a, p. 67).

O binarismo enraizado culturalmente dita que a mulher heterossexual e o homem heterossexual são “padrões ideais”. Com isso, os núcleos familiares e instituições educacionais parecem se esforçar para “manter na linha” as identidades dos sujeitos. “Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas?” (LOURO, 2008, p. 18).

Quando se relaciona ao gênero, a escola parece ter dois papéis fundamentais: o primeiro é estimular e incentivar a sexualidade “normal” e a segunda, simplesmente contê-la (LOURO, 2000b). Parecem papéis difíceis, mas acontecem de modo discreto e silencioso.

> Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 1997, p. 31-32)

Falar sobre gênero é ir além da estilização biológica homem e mulher, é desconstruir o “pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros...” (LOURO, 1997, p. 31). Não há apenas mulher e homem, mas há mulheres e homens, diferentes, plurais. Compreender esse pensamento é de extrema importância porque nos faz entender que não há um gênero padrão ou ideal. As identidades de gênero até aqui construídas passaram/passam por inúmeras transformações culturais. Porque não as transformar novamente, para desconstruir essa concepção binária? Louro (2008), aponta que esse embate de mudança na concepção dicotômica do gênero é complexo porque é um embate cultural e acontece de forma contínua, ou seja, a longo prazo. Porém, nada nos impede de começarmos agora.

2.4 – Rosa cor de menina e azul cor de menino? De onde vem isso?

Ainda na contemporaneidade, desde o seu nascimento, a criança é direcionada a uma concepção binária de gênero, onde simbolicamente a menina é representada pelo rosa e o menino pelo azul. Alguns, ainda, se não sabem o sexo biológico da criança optam pelo branco, alegando "ser uma cor neutra". Esse pensamento simbólico enraizado se estende a educação, fazendo com que educadores, inclusive os da Educação Infantil, acabem direcionando crianças para aquilo que acreditam condizer com seu sexo biológico. Mas, cor tem gênero?

Para entendermos um pouco essa trajetória do uso do rosa e azul na representação de meninas e meninos, o estudo bibliográfico de Baliscei (2020) faz uma análise histórico-artística-cultural de pinturas ocidentais entre os séculos XVII e XIX, mostrando como eram representadas as crianças da época.

> Nos séculos XVII e XVIII, o branco foi a cor predominantemente utilizada para caracterizar e vestir os bebês em seus primeiros anos de vida, fossem meninos ou meninas. William Ferreira (2018) explica o uso do branco na caracterização das crianças recém nascidas a partir de um fator simbólico. Para ele, a cor branca ressaltava os aspectos de inocência, pureza e proteção que já começavam a ser conferidos aos sujeitos infantis à época. (BALISCEI, 2020, p. 226)

O pensamento do branco como simbologia da pureza, como traz Ferreira (2018) apud Baliscei (2020), acentua-se entre a Holanda, França e Estados Unidos e segue o mesmo viés do pensamento do branco como uma cor neutra, que se tem atualmente. Baliscei (2020) citando Passarelli (2018) ainda relaciona o uso dominante do branco na vestimenta infantil a questões sociais, como a financeira, o que fazia muitas famílias menos abastadas reaproveitar peças, que eram repassadas entre irmãos/irmãs e primos/primas. Vale ressaltar, que peças brancas não necessitam de pigmentação, o que geralmente as tornam mais baratas.

Entretanto, em diferentes contextos, ainda no século XVII, meninas e meninos eram representados por simbologia de cores, "porém, a associação era justamente inversa àquela que se apresenta hoje como norma, ou seja, os meninos usavam rosa e as meninas, azul" (BALISCEI, 2020, p. 227).

O azul, utilizado na roupagem e vestimenta das meninas, era associado à iconografia cristã e representava a delicadeza e pureza. Já o uso do rosa pelos meninos, representava homens adultos com liderança política, uma vez essas figuras eram

marcadas pelo uso da cor vermelha e o rosa, um derivado do vermelho, foi associado aos meninos e suas vestimentas (BALISCEI, 2020). Meninas delicadas e puras, meninos fortes e valentes, alguma semelhança com os tempos atuais?

> [...] as mudanças de significados atribuídos ao rosa e azul tem como marca o século XX e podem ser justificadas, dentre tantos motivos, pela influência de ícones populares, pela expansão do consumismo, por estratégias publicitárias e por disputas entre movimentos sociais e grupos religiosos com convicções e defesas conflitantes entre si. Juntos, esses e outros fatores culturais contribuíram para que tais cores fossem, paulatinamente, vinculadas aos corpos, produtos e identidades femininas e masculinas [...] (BALISCEI, 2020, p. 230)

Por volta do século XX, a inversão da simbologia de representação das cores para meninos e meninas ganha força graças a algumas figuras e acontecimentos marcantes, entre elas o uso de imagens publicitárias direcionadas aos produtos infantis, que usavam estrategicamente o rosa e azul para diferenciar meninas e meninos (BALISCEI, 2020).

Em 1959, segundo Baliscei (2020), a Barbie foi protagonista na associação do rosa às meninas. Segundo o autor, a boneca inovou por passar a imagem de uma adolescente e a possibilidade do uso de roupas semelhantes às dos catálogos de moda, ressignificando o brincar com boneca para além do cuidado maternal. Isso tudo permeado pelo uso da cor rosa, o que a partir daí foi-se enraizando até os tempos atuais.

O uso do azul na representação de meninos ganhou força ainda no século XIX, onde o jeans começava a surgir como peça exclusivamente masculina. Mais tarde, no século XX, figuras masculinas populares se destacam pelo uso do jeans, como o cowboy, retratado pelo cinema e meios de comunicação. Rapidamente as campanhas publicitárias influenciadas pela coloração azul da peça jeans, que Baliscei (2020) citando Passarelli (2018) explica como sendo uma reação química, onde o corante índigo reage conforme a peça é lavada, empregava o uso do azul aos meninos.

> [...] antes do século XX, no ocidente, o azul e o rosa, por vezes, foram associados à representação de mulheres e homens, respectivamente. Por que, então, na sociedade contemporânea, o uso pedagógico da cor é exatamente inverso a isso? (BALISCEI, 2020, p. 230)

É notório que o uso simbólico das cores rosa e azul para representação de meninas e meninos foi culturalmente se modificando. O século XX surge como um divisor de águas, segregando, de forma binária, o que é direcionado para meninas e meninos. Não é

errado uma menina usar rosa ou um menino usar azul. O que não se pode acontecer é a repressão na criança quando esta transgride a concepção binária do pensamento “de que isso é para menino e aquilo é para menina”. Louro (2000a) relaciona essa repressão dicotômica por parte dos adultos ao controle dos corpos infantis e Jordão *et al.* (2022) alertam que a repressão binária pode comprometer o desenvolvimento da identidade da criança. Por isso a necessidade de começamos aqui outra modificação cultural nas cores, onde esta não seja critério para direcionamentos sexistas. Cor não tem gênero.

2.5 – Brinquedos e brincadeiras para além do gênero binário

A infância é a fase mais importante para o ser humano porque é nela que se inicia a construção das identidades do sujeito. A criança, aparentemente frágil e indefesa, mesmo em seus primeiros anos de vida, possui capacidade de fazer suas próprias escolhas. Embora, muitas vezes, essas escolhas por parte das crianças pareçam ilógicas, o estímulo à autonomia faz com que elas se desenvolvam experimentando os acertos e erros de suas decisões. Freire (1996), ressalta a importância da autonomia como constituinte das práticas educacionais como forma de respeitar as diferentes identidades dos educandos, que estão em constantes construções.

A creche demarca inúmeros prazeres e desencantos na fase infantil, exatamente por questionar essa liberdade autônoma da criança. Neste mesmo ambiente, além do familiar, se constroem os primeiros traços das identidades infantis. É nesse contexto que o gênero permeia os brinquedos e brincadeiras durante todo processo educacional. Porque Maria não pode pegar o carrinho? E João não pode pegar a boneca?

Kropeniscki e Perurena (2017), afirmam que a infância é a fase mais deslumbrante da vida porque permite a criança, através das brincadeiras, aflorar sua imaginação, criando um mundo a seu desejo, porém, o direcionamento do brincar, muitas vezes, retrata a intenção do adulto em condicionar a criança ao “mundo real”. Esse condicionamento é permeado por um enraizamento cultural que dita nos brinquedos e brincadeiras “o que é certo e o que é errado” para cada sujeito.

Antes mesmo de nascer, quando se descobre o sexo da criança, tudo toma um rumo. Aos poucos, aquele sujeito vai sendo idealizado (a) e modelado (a) pelo adulto conforme os padrões culturais de gênero (KROPENISCKI; PERURENA, 2017). Na creche não é diferente. Inúmeros brinquedos e brincadeiras são direcionados a meninos e meninas por determinações culturais binárias e sexistas. Quando acontece essa divisão

binária no brincar infantil, estamos limitando a criança. Vianna e Finco (2009), apontam que esse processo de controle dos corpos mascara direcionamentos comportamentais de feminilização e masculinização dos sujeitos infantis.

> A escola, inclusive a de educação infantil impõe o que se pode e o que não pode, meninas brincam de boneca, meninos brincam de carrinho, há distinções nos agrupamentos, fila de meninos e fila de meninas, nas brincadeiras isso também acontece, 'menina não pode brincar de futebol é perigoso' e com essas distinções acabam legitimando e reforçando desde cedo uma educação sexistas. (SENA, FRAGA E MENDONÇA, 2020, p. 580)

Porém, podemos encontrar crianças que vão além dos direcionamentos binários impostos pelos adultos, "crianças que quebram essa "regra" e ultrapassam a demarcação das trincheiras entre os gêneros, buscando viver as alegrias e tristezas que são geradas pelo salto dessas fronteiras" (JORDÃO *et al*., 2022, s/p). Crianças que se recusam a seguir orientações dicotômicas de gênero são tidas como transgressoras. Jordão *et al*. (2022), definem transgressão de gênero como sendo a travessia do limite binário imposto ao sujeito. Louro (1997) reitera que quando há transgressão, o (a) transgressor (a) é disciplinado (a) e silenciado (a). Mas por que razão uma criança seria silenciada por sua performance de gênero? Simples, porque esse ato performático vai contra aquele dito como correto para seu sexo.

Butler (2003), diz que o gênero é performativo e estamos diariamente performando-o. Na Educação Infantil não é diferente, todo e qualquer ato está permeado pelo gênero, mesmo que este tenha sua performance silenciada ou penalizada. Seguindo o pensamento de Butler (2003), Jordão *et al*. (2022) relacionam a performatividade da criança à ato autêntico, afirmando que a transgressão de gênero é a recriação de significados e enfatizam que transgredir o gênero na infância passa de um ato silencioso para revolucionário porque é nesta fase que a criança está em constantemente direcionamento, que busca a concepção dicotômica homem/mulher.

Crianças transgressoras são tidas como um problema. Logo, são vigiadas e acompanhadas de perto, como se estivessem cometendo um crime. É como se o gênero fosse "uma performance com consequências claramente punitivas" (BUTLER, 2003, p. 199). Essa punição tenta silenciar sujeitos e identidades. Precisamos, antes de tudo, compreender que a sexualidade de uma criança não é determinada por um brinquedo ou brincadeira. Que sua autonomia precisa ser considerada, já que, segundo Jordão *et al*.

(2022) é através do brincar que a criança se manifesta e se apropria da cultura. O brincar deverá ser sempre libertação.

> Todos os brinquedos servem para todas as crianças, porque brinquedo não tem gênero. O fato de um menino brincar com bonecas por exemplo, não fez dele menos menino, pelo contrário pode contribuir para a construção social de um pai capaz de cuidar de uma criança, além de possibilitar a vivência de vários papeis sociais tais como o de médico, irmão, tio, sem necessariamente desqualificá-lo. (SENA, FRAGA E MENDONÇA, 2020, p. 580)

Educadores, especialmente os da primeira infância, precisam compreender que as representações do brincar carregam vestígios de nossa realidade. Se existem pais, donos de casa, médicos, professores, porque um menino seria impedido de brincar com uma boneca ou de casinha? Os movimentos feministas contribuíram para que as mulheres conseguissem inúmeras conquistas e hoje elas ocupam diversos espaços na sociedade. Então, porque uma menina não pode brincar de carrinho ou futebol?

Dar autonomia à criança, respeitando seu espaço e escolhas, é compreender que sua presença enquanto mediador pode contribuir ou perturbar a autonomia do sujeito. O educador consciente, que enfatiza a autonomia, respeita o espaço da criança e a questiona, provoca, fazendo dos educandos desde cedo, sujeitos críticos capazes de argumentarem sobre suas escolhas (FREIRE, 1996). João, porque você quer brincar de boneca ou casinha? Maria, porque você quer brincar de carrinho ou futebol?

Nesse sentido, a construção (ou desconstrução) do fazer pedagógico que permeia o gênero deve partir do (a) educador (a). Os constantes direcionamentos do que é “para menino e para menina” precisam ser cautelosamente repensados. Cores, brinquedos e brincadeiras não têm gênero. Dar a autonomia à criança é permitir que ela viva a infância sem rotulações e direcionamentos dicotômicos. Uma pedagogia que respeita a autonomia da criança não a discrimina, pelo contrário, a estimula a traçar seus próprios caminhos.

Nas palavras de Lauretis (1994, p. 209) apud Louro (1997, p. 35), “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”. Está na hora de repensarmos nosso fazer pedagógico, de refletir quanto ao controle e direcionamentos nos corpos infantis. De reconhecer e permitir que a criança trace suas escolhas sem discriminações sexistas. A infância deve permitir que o sujeito vivencie experiências diversas, sem condicionamento, para que seu desenvolvimento seja de fato integral.

3 Delineamento metodológico

Abordamos aqui todos os aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa que se realizou, descrevendo os procedimentos necessários e úteis para analisar o fazer pedagógico de educadores de uma creche pública do Recife em busca de concepções binárias de gênero em torno das cores, brinquedos e brincadeiras.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa busca interpretar as ações dos sujeitos a partir de sua realidade, articulando aspectos que englobam significados, motivos, inspirações, crenças, valores e atitudes. "[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados" (MINAYO, 2007, p. 22).

> [...] *compreender:* este é o verbo da pesquisa qualitativa. *Compreender* relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianeidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. (MINAYO, 2007, p. 24)

Com intuito de conhecer mais a fundo a problemática no lócus de estudo, realizamos uma pesquisa de cunho participativa. Minayo (2007), define observação participante como parte essencial na pesquisa qualitativa porque permite ao pesquisador mergulhar na rotina social dos interlocutores de forma direta, observando de perto o cenário cultural com finalidade de compreender o contexto da pesquisa. No decorrer de cinco dias consecutivos, durante três horas diárias, pude vivenciar a rotina da creche pesquisada no horário da manhã e observar as práticas pedagógicas dos (a) sete educadores (as) que participaram da pesquisa.

Buscando respostas a perguntas formuladas por nós pesquisadores, o que Minayo (2007) classifica como sondagem de opinião, escolhemos a entrevista como técnica para coleta de dados, tendo como objetivo "construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa" (MINAYO, 2007, p. 64). Porém, durante o trajeto metodológico precisamos adaptarmos, ampliando também, a pedido de alguns (as) pesquisados (as), para o questionário aberto. Gil (2008, p. 121), define questionário como "conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc."

Sendo assim, permanecemos com a entrevista semiestruturada e o questionário aberto para a coleta de dados, ambas contendo as mesmas quatorze perguntas. As entrevistas foram aplicadas presencialmente no ambiente da creche pesquisada e o questionário online foi aplicado através de formulários do Google. Dos (as) 07 pesquisados (as), 03, (dois (as) ADIs e o (a) gestor (a)), optaram pela entrevista e 04, (um (a) ADI e os (as) três professores (as)), pelo questionário.

A escolha da unidade como lócus da pesquisa se deu por ser o ambiente de trabalho de um dos pesquisadores. Por ser o único auxiliar de desenvolvimento infantil durante a tarde, o pesquisador tem pouco contato com a prática pedagógica dos demais educadores, visto que a grande maioria se encontra no horário da manhã. Desde fevereiro de 2022, o pesquisador, em seu contraturno, durante a hora extra, se deparou com situações de direcionamentos binários partindo dos educadores. Inclusive, até mesmo as crianças categorizam o que é pra menino e o que é pra menina. Isso é preocupante, visto que o enraizamento da visão dicotômica desde cedo influencia as crianças.

A unidade pesquisada conta com 3 professores (as), 4 auxiliares de desenvolvimento infantil, contando com um dos pesquisadores, 1 coordenador (a) pedagógico (a) e 1 gestor (a).

Um pouco antes da coleta de dados o (a) coordenador (a) pedagógico (a) se retirou da pesquisa, totalizando 07 pesquisados (as) restantes. Aos participantes foi garantido o anonimato de suas respostas através do termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE, elaborado pelos autores.

Na conversa com o (a) coordenador (a) pedagógico (a) ficou claro o motivo sua saída da pesquisa. A temática gênero ainda segue intimidando educadores (as), principalmente quando relacionada à Educação Infantil. A recusa de quem coordena pedagogicamente a unidade problematiza, talvez, a realidade dela.

Seguindo esse viés, as observações e coleta de dados foram realizadas em setembro de 2022, numa creche pública municipal do Recife, no bairro de Areias, que atende crianças que variam entre GI[5], GII[6] e GIII[7]. Com os dados colhidos, usamos a análise temática sugerida por Bardin (2016) através de três etapas: 1) pré-análise, fase de organização onde se elaboram indicadores; 2) exploração do material, onde ocorre a

[5] Grupo equivalente a crianças de 1 (um) ano a 1 (um) ano e 11 (onze) meses.
[6] Grupo equivalente a crianças de 2 (dois) anos a 2 (dois) anos e 11 (onze) meses.
[7] Grupo equivalente a crianças de 3 (três) anos a 3 (três) anos e 11 (onze) meses.

codificação; e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, tratando os resultados de forma significativa, dialogando com as teorias analisadas.

4 Apresentação e análise dos dados

4.1 – Caracterização das amostras

As primeiras perguntas contidas nas ferramentas de coleta de dados buscaram colher informações básicas para traçar o perfil dos (as) pesquisados (as), como mostra o quadro 01, a seguir.

QUADRO 01 – DADOS BÁSICOS DOS PESQUISADOS

NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO NA EDUCAÇÃO	TEMPO NA E.I.
ADI 1	32	Graduado (a) em ciências contábeis com especialização em contabilidade tributária.	3 anos e 7 meses	3 anos e 7 meses
ADI 2	36	Graduado (a) em direito com especialização em direito do trabalho e previdenciário.	3 anos e 6 meses	3 anos e 6 meses
ADI 3	34	Ensino médio.	4 anos	4 anos
Gestor (a)	30	Graduado (a) em pedagogia com duas especializações: gestão e coordenação pedagógica e educação infantil.	13 anos	13 anos
Professor (a) 1	55	Graduado (a) em letras (línguas estrangeiras – inglês e espanhol) e especialização em língua estrangeira (lengua, literatura y cultura – el español como excelência).	12 anos	8 anos
Professor (a) 2	42	Graduado (a) em pedagogia com especialização em informática na educação.	16 anos	16 anos
Professor (a) 3	53	Graduado (a) em pedagogia com duas especializações: educação especial e psicopedagogia.	25 anos	20 anos

Fonte: os autores.

Dos 07 pesquisados (as), 01 ADI possui o ensino médio completo e 06, gestor (a), professores (as) e demais ADIs, possuem graduação e especialização. Dos 06 graduados (as), 04, gestor (a) e professores (as), possuem graduação na área da educação e os (as) outros (as) 02 ADIs são graduados (as) em outras áreas. O grupo de ADIs possuem entre 03 e 04 anos de trabalho na área da educação, sendo todo o tempo na Educação Infantil enquanto o grupo de gestor (a) e professores (as) possuem acima de 12 anos trabalhando na área educacional. Ainda no grupo de gestor (a) e professores (as), 02, o (a) gestor (a) e 01 (a) professor (a), sempre atuaram na educação infantil, por 13 e 16 anos. Os (as) outros (as) 02 (as) professores (as) atuam na educação a 12 anos, sendo 08 na educação infantil, e 25 anos, sendo 20 em específico na Educação Infantil.

A partir desta análise inicial podemos verificar que atuam na creche pesquisada profissionais de diversas áreas, onde algumas delas não são vinculadas à educação. Sendo assim, como podemos exigir uma reflexão pedagógica e educacional desses profissionais? No grupo de ADIs, temos 01 (a) ADI com ensino médio completo e outros 02 formados (as) em ciências contábeis e direito, com especializações fora da área da educação. No grupo de gestor (a) e professores (as) notamos que 01 professor (a) possui graduação e especialização para atuar no ensino fundamental e médio. Ou seja, dos 06 educadores que atuam diretamente em sala com as crianças, na unidade pesquisada, 04 não possuem formação específica para atuar na primeira infância. Estamos retornando a velha história do assistencialismo onde qualquer um pode atuar na Educação Infantil?

4.2 – Aprofundamento da análise

Para esta análise não seguiremos a ordem sequencial das perguntas contidas nas ferramentas de coleta de dados. Ao invés disso, como ponto de partida, verificamos o que os (as) pesquisados (as) entendem sobre gênero, como mostra o quadro 02, porém antes de aprofundarmos nos dados seguintes, gostaríamos de trazer alguns pontos importantes percebidos durante as observações. Uma delas é que ficou evidente que alguns dos (as) educadores (as) suprimiam a autonomia das crianças, direcionando-as em momentos de brincadeiras e escolhas. No viés de gênero, em duas situações, onde um brinquedo era categorizado como de menina, pelas crianças, um (a) dos (as) auxiliares de desenvolvimento infantil presente rapidamente se posicionou, dizendo que os brinquedos “eram de criança”. Não houve, no período das observações, nenhum momento onde as crianças transgrediam o gênero.

QUADRO 02 - PARA VOCÊ, O QUE É GÊNERO?

PESQUISADO (A)	RESPOSTA
ADI 1	"[...] acredito que seja voltado mais ao sexo da pessoa, tipo, homem, mulher [...]"
ADI 2	"[...] Pra mim gênero é como a pessoa se identifica, né? [...] Eu conheço o gênero masculino e o gênero feminino, mas sei que nem todo mundo que nasce no sexo masculino se identifica daquela forma, né? E vice-versa, no feminino também [...]"
ADI 3	"São conjuntos e seres da mesma origem."
Gestor (a)	"Acredito que seja nada voltado ou referente a sexo e sim voltado para o social [...] voltado as questões sociais."
Professor (a) 1	"A forma que o indivíduo se sente representado."
Professor (a) 2	"É um conjunto de várias características que constituem o sexo masculino e feminino."
Professor (a) 3	"É como a pessoa se reconhece, homem ou mulher."

Fonte: os autores.

Louro (1997) diz que gênero e sexo são constantemente confundidos. Ao analisarmos o quadro 02, é perceptível que o grupo de ADIs atribuem gênero ao sexo biológico, mesmo o (a) ADI 2 dizendo que "gênero é como a pessoa se identifica", ele (a) acaba se contradizendo ao afirmar que conhece o gênero feminino e masculino.

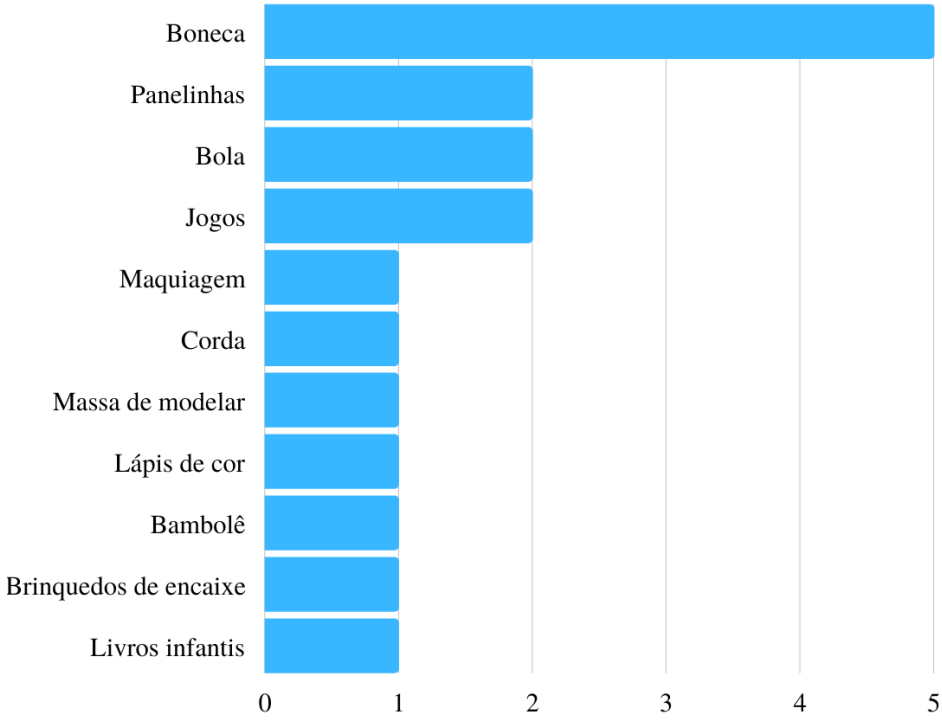
No grupo de gestor (a) e professores (as) também há essa atribuição do gênero ao masculino/feminino e homem/mulher. Dos (as) 03 professores (as) apenas 01 (a) foge do viés biológico e relaciona gênero a forma como o indivíduo se sente representado. O (a) gestor (a), em sua resposta, também se difere da maioria ao relacionar gênero as questões sociais, ou seja, cultural, o que corrobora com o pensamento de Louro (1997), quando ela diz que sexo e gênero são distintos, embora interligados, assim como identidade sexual e identidade de gênero não são determinadas no momento do nascimento, mas são construídas, instáveis e passíveis de transformação.

Diante das respostas, podemos dizer que embora alguns (as) pesquisados (as) relacionem gênero as formas culturais e sociais, o pensamento da maioria dos (as) pesquisados (as) caminham ao binário, atribuindo definitivamente gênero ao sexo

biológico. “[...] gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” (LOURO, 1997, p. 21). O gênero não se define biologicamente, mas caminha junto a ele, vestindo-o com a roupagem que chamamos de identidade.

Seguindo a análise, achamos pertinente, após entender o que os (as) pesquisados (as) entendem sobre gênero, verificar quais brinquedos esses (as) educadores (as) comprariam em específico para meninas e meninos, como mostram os gráficos 01 e 02.

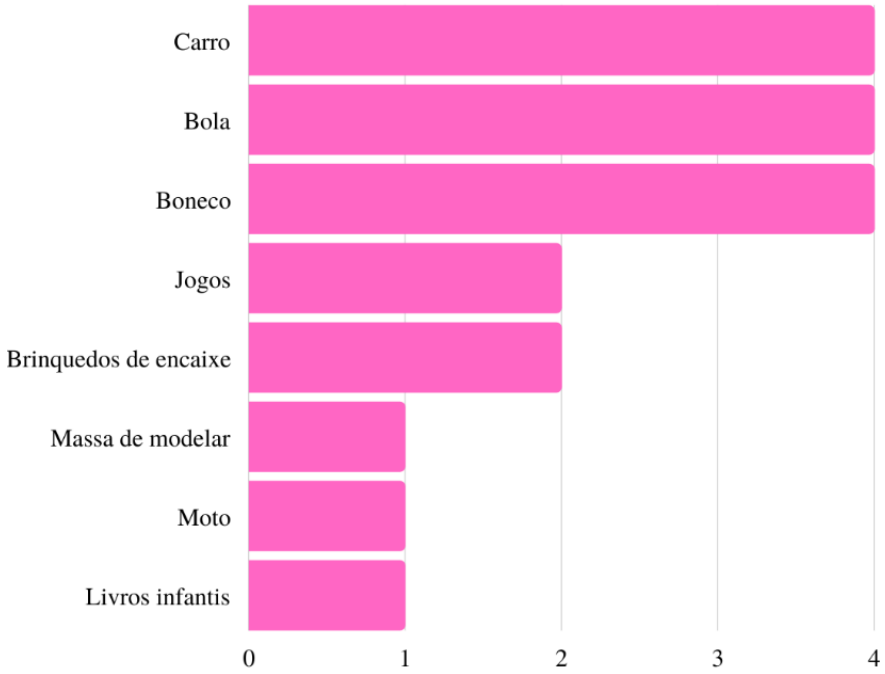
GRÁFICO 01 – BRINQUEDOS QUE OS (AS) EDUCADORES (AS) COMPRARIAM PARA AS MENINAS



Fonte: os autores.

O gráfico 01 mostra o que Kropeniscki e Perurena (2017) dizem ao relacionar gênero aos brinquedos. Para as autoras, os brinquedos carregam traços culturais de uma sociedade, representado no gráfico, quando a preferência pelo brinquedo para as meninas é a boneca, em primeiro lugar, onde dos (as) 07 pesquisados (as), 05 disseram que comprariam. Porém, em segundo lugar, além das panelinhas, empatam a bola e os jogos, demonstrando talvez a quebra do paradigma dos brinquedos direcionado as meninas e refletindo a mudança cultural no papel da mulher.

GRÁFICO 02 – BRINQUEDOS QUE OS (AS) EDUCADORES (AS) COMPRARIAM PARA OS MENINOS



Fonte: os autores.

Mas, ao analisarmos o gráfico de compra de brinquedos para os meninos essa quebra de paradigma parece não existir, uma vez que os mais comprados foram o carro, bola e boneco, não aparecendo nas compras, por exemplo, brinquedos como bonecas, panelinhas, corda ou maquiagem. Segundo Kropeniscki e Perurena (2017), o direcionamento do brincar reflete o processo de masculinização e feminilização de sujeitos. O fato de brinquedos categorizados como femininos não aparecerem no gráfico de compras de brinquedos para os meninos mostra a visão dos educadores quanto aos direcionamentos binários do brincar infantil. Isso reflete, talvez, aspectos históricos e culturais da postura de mulheres e homens, onde a figura feminina, mesmo que infantil, se relaciona com os cuidados maternais e delicadeza enquanto a masculina aos esportes e ação (LOURO, 1997).

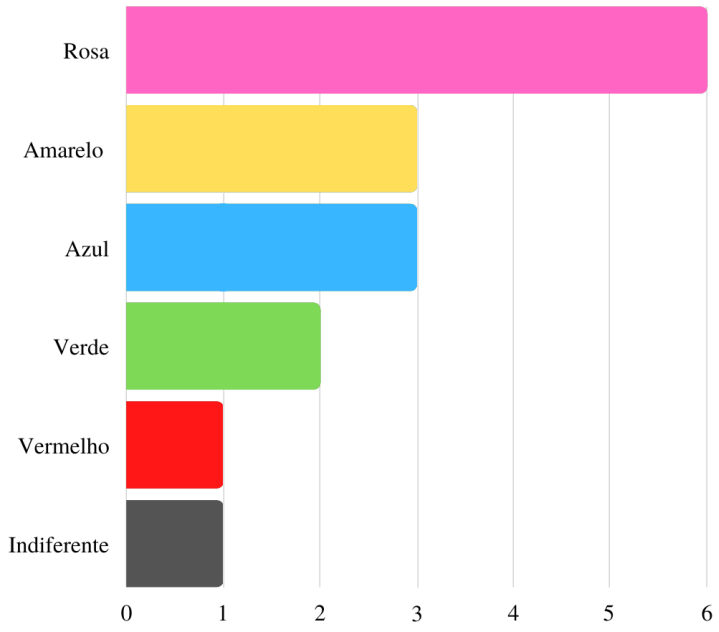
Aprofundando um pouco a análise, é notório a neutralidade em relação ao brinquedo, quando por exemplo, aparece nos gráficos os jogos, sem se especificar quais jogos são esses. Na massa de modelar, também apresentada nos gráficos, a criança exercerá autonomia sobre o brinquedo? São reflexões pertinentes e necessárias ao se analisar os dados.

A resposta do (a) gestor (a) foi a única que buscou fugir do viés dicotômico, quando em ambas as perguntas de compra de brinquedos, tanto para meninos quanto para meninas, disse chamar as crianças antes para uma conversa, afim de saber quais brinquedos eles (as) gostariam de brincar. Essa atitude segue o pensamento de Freire (1996) ao respeitar a autonomia do sujeito infantil. Ouvir a criança e dar oportunidade de se expressar contribui na construção de sua identidade e é papel do educador essa prática para construção de sujeitos críticos.

Ainda sobre os brinquedos, Kropeniscki e Perurena (2017) afirmam que as cores interferem na aceitação ou recusa destes, uma vez que as cores, muitas vezes, também são direcionadas aos meninos e meninas. Atualmente é comum encontrar nas grandes lojas corredores de brinquedos, separando de alguma forma, o brincar da menina e do menino, onde estes são representados pelo rosa e azul.

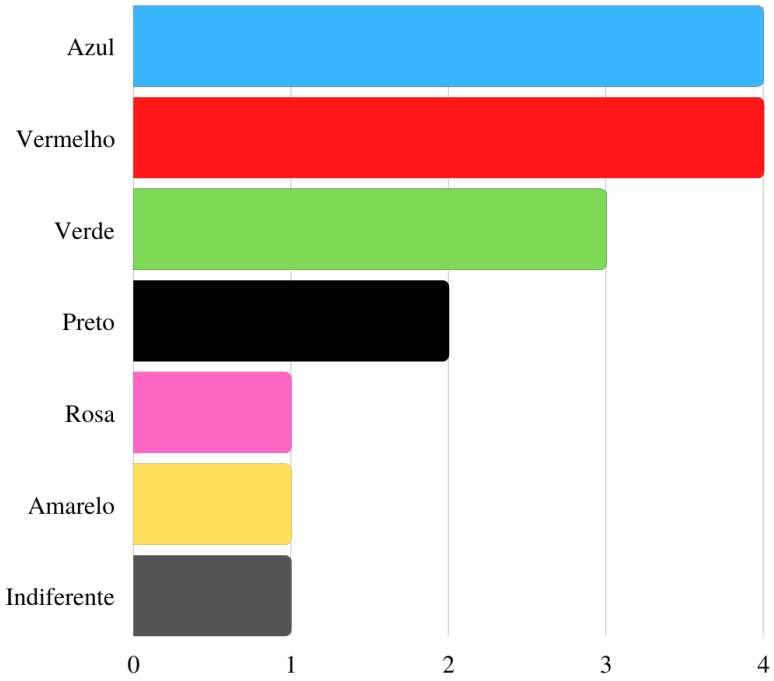
Nesse sentido, quando questionados sobre os tons de cores que esses (as) educadores (as) escolheriam ao comprar os brinquedos para as crianças, temos as seguintes respostas.

GRÁFICO 03 – TONS DE CORES QUE OS (AS) EDUCADORES (AS) ESCOLHERIAM PARA OS BRINQUEDOS DAS MENINAS



Fonte: os autores.

GRÁFICO 04 – TONS DE CORES QUE OS (AS) EDUCADORES (AS) ESCOLHERIAM PARA OS BRINQUEDOS DOS MENINOS



Fonte: os autores.

Os gráficos mostram que a cor mais escolhida pelos (as) educadores (as) para os brinquedos das meninas é o rosa, seguido pelo amarelo e azul enquanto para os meninos, temos empatados o azul e vermelho, seguido pelo verde. Ou seja, caímos novamente no antigo pensamento do rosa para menina e azul para menino.

Baliscei (2020) diz que a atribuição do rosa e azul a corpos femininos e masculinos são consequências socioculturais e atribui como divisor de águas, entre os séculos XIX e XX, a boneca Barbie e o uso do rosa as meninas e a calça jeans ao uso do azul aos meninos. Ainda segundo o autor, o uso do vermelho, no século XVII, era utilizado na representação de corpos infantis masculinos, uma vez que simbolizava força, determinação e remetia ao sangue.

Apesar de avanços nas atribuições de cores às meninas e meninos, os (as) educadores acabam caindo no senso binário do rosa e azul, com exceção do (a) professor (a) 1, que diz ser indiferente na hora da escolha das cores e não atribui isso ao gênero. Sena, Fraga e Mendonça (2020) ressaltam a importância da desmistificação, a começar pela família, de que existam cores, objetos, brinquedos, etc. específicos para meninas e meninos. Uma criança que cresce acreditando que rosa é cor de menina e azul é cor de

menino só irá reproduzir isso durante sua vida, enraizando ainda mais o que há anos foi implantado e que o presente artigo tenta desconstruir.

Retirado o foco dos brinquedos, os (as) educadores (as) parecem ser mais descontruídos quanto ao senso binário de gênero. Ao serem questionados (as) em como dividiriam a turma em dois grupos, 06 dos (as) 07 pesquisados (as) disseram que dividiriam a turma por quantidade, sem distinção de gênero. Apenas o (a) ADI 1, disse que dividiria entre meninos e meninas. É importante ressaltar este ponto porque culturalmente nos parece que a visão binária de gênero quando relacionado aos brinquedos é muito forte e na creche o brinquedo é constante na rotina da criança. Por esta razão é preciso compreender mais acerca desta temática, para desconstruir algumas visões binárias culturalmente enraizadas.

Ao serem questionados (as) quais cores escolheriam para representar os dois grupos, após a divisão da turma, o (a) gestor (a), o (a) professor (a) 1 e o (a) professor (a) 2, disseram que perguntariam as crianças quais cores elas escolheriam para serem representadas, dando-lhes autonomia de escolha. Nesse sentido, Freire (1996) diz que a autonomia se constrói a partir das decisões e vai se constituindo através das oportunidades que lhe são dadas. Na creche, onde a criança está em constante aprendizado, principalmente no desenvolvimento oral, permitir que a criança tenha voz ativa em suas escolhas individuais e em grupo lhe permite um passo importante na construção de sua identidade, além da importância do senso de responsabilidade social.

O (a) professor (a) 3 e o grupo de ADIs escolheram as cores para representar a divisão feita. O (a) professor 3, disse que escolheria, sem especificar quais, as cores primárias para representar a divisão. O (a) ADI 1, escolheu branco e preto. O (a) ADI 3, escolheu vermelho e azul e o ADI 2 disse que “se tivesse só meninas de um lado e só meninos de outro eu escolheria rosa para as meninas e azul para os meninos”. Embora a resposta do (a) ADI 2 siga a vertente binária, a tendência, quando o foco é retirado do brinquedo, é que os (as) educadores se demonstram abertos a divisões não dicotômicas na representação de meninos e meninas. Se enxergarmos desta forma, talvez, encontremos o foco da problemática da divisão binária de gênero na unidade pesquisada.

Ainda na vertente da autonomia, 06 dos (as) 07 pesquisados (as) disseram que se alguma criança se recusasse a ser representado (a) por aquela cor, a mudaria de grupo ou conversaria com ela e as demais crianças em busca de uma solução. O (a) professor (a) 3, também disse conversar com a criança caso surgisse algum questionamento sobre a cor, porém manteria a cor escolhida pelo (a) educador (a).

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 1996, s/p)

Ao se colocar uma situação onde parte da criança os preceitos binários, como por exemplo, a recusa de uma menina ao brincar com uma massa de modelar azul por achar que é de menino, 06 dos (as) 07 educadores (as) disseram conversar com a criança na tentativa de descontruir a visão dicotômica do azul ser cor de menino e que a massa de modelar serve para brincar independentemente da cor. Apenas o (a) professor (a) 3, não demonstrou interesse em desmistificar a visão binária da criança, alegando que a deixaria escolher outra cor.

Embora importante a atitude da maioria dos (as) educadores (as) em explicar para a criança sobre cor não ter gênero, ao relacionarmos a questão anterior com os gráficos de cores escolhidas para os brinquedos comprados, parece haver uma contradição. Como eu, enquanto educador, tento desconstruir a visão binária nas cores para uma criança se na hora das compras de brinquedos eu trago os rosas para as meninas e azuis para os meninos?

Seguindo o pensamento de ações partindo da criança, qual a reação dos (as) educadores (as) quando acontece o que Jordão *et al.* (2022) chamam de transgressão de gênero? Quando questionados (as) sobre uma menina querer jogar futebol com os meninos, os (as) educadores (as) se demonstraram abertos e todos (as) disseram permitir o brincar da menina. Porém, quando a transgressão parte de um menino, querendo por exemplo, brincar com uma boneca, 06 dos (as) 07 educadores (as) disseram permitir o brincar do garoto e a única recusa parte do (a) ADI 3, “Eu tento explicar a ele que não é brinquedo para menino”. Essa resposta do (a) ADI 3 talvez reflita uma situação percebida durante as observações em campo, onde algumas crianças categorizavam um brinquedo como sendo “de menina”.

Quando perguntamos o que os (as) educadores (as) fariam se outra criança questionasse o colega com a boneca e dissesse que aquele era brinquedo de menina, 05 dos (as) 07 pesquisados (as) disseram tentar conversar com a criança questionadora, afim de justificar que qualquer criança pode brincar pode brincar com qualquer brinquedo. O (a) professor (a) 3 diz, “converso com a criança e faço algumas perguntas

para saber se é de uma família conservadora". Já o (a) ADI 3, permanece na linha de resposta da pergunta anterior, "vou ao menino e digo a ele que aquele brinquedo não é para menino brinca". Como fica a cabeça da criança que escuta de um (a) educador (a) que aquele brinquedo que ele quer brincar não é para menino? Como isso vai refletir durante sua vida? Qual adulto aquela criança vai se tornar?

Butler (2003), diz que o gênero possui consequências punitivas. A transgressão de gênero que segundo Jordão *et al.* (2022) ocorre quando um sujeito ultrapassa o limite binário imposto a ele, ocorre nas duas situações acima. Quando uma menina quer jogar futebol ou um menino quer brincar com uma boneca, ambos estão transgredindo a barreira dicotômica do gênero. Analisando as falas dos (as) educadores (as), a transgressão por parte da menina parece ser mais aceita quanto a do menino, visto que a reação imediata do (a) ADI 3, sem questionar, é dizer que a boneca é um brinquedo de menina enquanto o (a) professor (a) 3, buscou saber os preceitos familiares da criança, afim de saber se era de uma família conservadora.

Neste mesmo viés, o (a) professor (a) 3 respondeu que, se questionado (a) por um familiar que seu filho estava brincando de boneca na creche, ele (a) buscaria conversar com a família, respeitando a decisão dela. Ou seja, se a família insistisse que seu filho não brincasse de boneca na creche, o (a) professor (a) 3 acataria a decisão da família. O (a) ADI 3, respondeu que explicaria a família que a criança pegou a boneca em meio aos outros brinquedos. Os (as) demais educadores (as), responderam que conversariam com a família para que entendessem que não há brinquedo de menino e de menina, que todos os brinquedos são para todas as crianças. Esse diálogo que a maioria dos (as) pesquisados (as) demonstrou ter com as famílias é extremamente importante para desconstruir a concepção binária do brincar na creche.

Afinal, como fica a criança que tem seu brincar negado por conta de um pensamento antigo de que boneca é um brinquedo para menina? Que identidade está sendo silenciada naquela criança? Os (a) educadores (as) da creche estão realmente preparados para lidar com aspectos de gênero em seu cotidiano de trabalho?

Jordão *et al.* (2022), afirmam que o (a) educador (a) da creche é de extrema importância no desenvolvimento integral do sujeito infantil. Ele (a), juntamente com a família, promove as primeiras experiências que contribuem na formação identitária da criança. Todos os (as) 07 pesquisados (as) afirmam não se sentirem pressionados (as) ao tratarem sobre questões de gênero na Educação Infantil, porém, através dos dados obtidos, pudemos ver algumas contradições nas falas, embora a maioria se demonstre

aberto (a) à desconstrução da concepção binária de gênero na creche. Outro ponto importante a ressaltar neste aspecto, é que o pedido e escolha pelo questionário aberto, pela maioria dos (as) pesquisados (as), demonstre talvez, certo receio em participar de uma pesquisa de gênero na Educação Infantil, uma vez que, a entrevista presencial permitiria ao pesquisador ficar frente a frente do (a) pesquisado (a).

5 Considerações finais

Pesquisar gênero, no atual contexto, ainda é um desafio. A recusa do (a) coordenador (a) pedagógico (a) em participar da pesquisa só torna o presente estudo ainda mais relevante. Quantos educadores (as), nas creches em todo o Brasil, também se recusariam em participar de uma pesquisa de gênero na Educação Infantil? Fechar os olhos para algo que permeia a rotina educacional de uma unidade não vai fazê-lo sumir. O gênero está presente em todos os lugares e buscar conhecimento deveria ser um dos princípios básicos de um educador (a) ético (a).

Sobre a análise de dados, após refletir, concluímos que todos os objetivos foram alcançados. Em relação à autonomia verificamos que poucos (as) educadores (as) parecem respeitar a decisão de escolha das crianças ou consultá-la na hora de tomada de decisões individuais ou em grupo. Com isso, identificamos que os direcionamentos dos (as) educadores (as) é constante na rotina da creche, direcionamentos estes que tendem à vertente binária, principalmente quando relacionados aos brinquedos. Porém, quando partem da criança as escolhas, os (as) educadores (as) demonstram mais concisos em conciliar situações binárias.

Quanto ao conceito de gênero, grande parte dos (as) pesquisados (as) a relaciona ao biológico, segregando de forma binária o gênero ao feminino/masculino ou mulher/homem. Em contrapartida, quando averiguamos os posicionamentos relacionados à transgressão, as meninas recebem maior apoio, visto que todos (a) os (as) pesquisados (as) disseram, por exemplo, permitir o brincar da menina com brinquedos categorizados como sendo para meninos. Mas, quando a transgressão ocorre por parte do menino parece haver uma “preocupação” maior por parte dos (as) educadores (as). Dentro do grupo de pesquisados (as), houve resposta que tentaria inibir o brincar do menino com a boneca e uma outra, acataria a decisão final da família, independentemente da escolha desta.

A concepção binária de gênero parece ter se enraizado tão fortemente que mesmo que tenhamos a intenção de desconstruir isso, muitas vezes, caímos no binário. É o que

revelam os dados, quando em alguns momentos, há contradição nas falas. Teoricamente há a tentativa da desconstrução da concepção binária do gênero, mas na prática alguns (as) educadores (as) acabam no senso binário. Em todas as práticas há fragmentos dicotômicos, que de alguma forma direcionam a criança.

A divisão binária de gênero em torno das cores, brinquedos e brincadeiras ocorre na unidade pesquisada, tanto nos grupos de profissionais sem formação na área educacional, como os ADIs, quanto no grupo de profissionais com formação na área educacional, como o (a) gestor (a) e professores (as). Nesse sentido é nítido que a problemática ultrapassa a formação acadêmica e adentra o viés histórico e cultural de cada sujeito.

Os caminhos para desconstrução de viés binário de gênero existem. É uma mudança a longo prazo, mas que precisa partir inicialmente de cada um. O primeiro passo é a busca por conhecimento, permitindo um olhar amplo. Formações continuadas são ótimas opções. A partir do conhecimento é possível a reflexão de sua prática pedagógica, para enfim desconstruir, aos poucos, pensamentos antigos que limitam o brincar da criança, afinal quais novas identidades de gênero emergem quando rotulamos ainda na infância o brincar infantil?

6 Referências

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, v. 21, p. 223-244, Edição Especial, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113 >. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil** (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Disponível em: < http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível

em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/butler-problemas-do-gecc82nero.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista Em Aberto**, Brasília (DF), v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: < https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51951>. Acesso em 21 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª edição - Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/freire-paulo-pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa/view>. Acesso em 17 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 06 out. 2022.

JORDÃO, Thomaz Virginio. *et al*. Transgressão de gênero em brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a visão dos educadores e das famílias. *In*: Maria da Conceição Silva Lima [et al.] (Org.). **Pesquisa na formação inicial docente:** intentos investigativos em contextos variados. Recife: Editora UFPE, 2022, s/p. Coleção GEPIFHRI. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/756>. Acesso em 01 set. 2022.

KROPENISCKI, Fernanda Battagli; PERURENA, Fátima Cristina Vieira. Relações de gênero em catálogos de brinquedos: (contra)indicações para o brincar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 141, p. 965-981, out.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HLkVLpFYmhQxT4WLh4VgwVL/?lang=pt> Acesso em: 16 fev. 2022.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **O que é psicologia social** – Coleção primeiros passos; 39. São Paulo. Brasiliense, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & realidade**. Porto Alegre. v.25 (2). jul./dez. 2000a. p. 59-76. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303969793.pdf>. Acesso em 06 abr. 2022.

_____, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. p. 17-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2022.

_____, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** - uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/116719/mod_resource/content/1/LOUROGuac

ira-L._O-corpo-educado-pedagogias-da-sexualidade.pdf#page=4>. Acesso em 06 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SENA, Dalila Maite Rosa; FRAGA, Jaine Teixeira da; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Menino veste azul, menina veste rosa: uma reflexão sobre as relações de gênero reforçadas na educação infantil. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 576-594, jul/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11569>. Acesso em: 15 fev. 2022.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, nº 33, p. 265-283, julho-dezembro, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928>. Acesso em: 15 fev. 2022.