As concepções das professoras acerca das construções de gênero na educação infantil.

Andreza Maria Pereira da Silva¹

Maria do Carmo Gonçalo Santos²

RESUMO

Este artigo busca analisar as construções sociais de gênero na Educação Infantil. Compreendemos gênero como construção social, que analisa e problematiza relações binárias e identidades fixas, apontando para possibilidades diversas de construções identitárias plurais. A investigação conta com a abordagem qualitativa, que possibilita identificar os sentidos atribuídos pelas professoras acerca das relações de gênero na Educação Infantil. A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal, da Comunidade do Alto do Moura, em Caruaru - PE, com professoras da Educação Infantil. Para tanto, a observação e a entrevista foram os procedimentos de coleta de dados. A Análise de Conteúdo, como técnica de análise de comunicações, contribuiu para evidenciar que as professoras ainda desenvolvem suas práticas, a partir de construções binárias de gênero; embora sinalizem ressignificações dessas práticas.

Palavras-chave: Relações de gênero; Educação Infantil; Concepções docentes.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the social constructions in the context of early childhood education, from the perspective of gender. We understand gender as a social construction, which analyzes and problematizes binary relations and fixed identities. The qualitative approach makes it possible to identify the meanings attributed by the teachers about gender relations in Early Childhood Education. The research took place in a municipal public school, in the Community of Alto do Moura, in Caruaru - PE, with teachers of Early Childhood Education. Therefore, observation and interview were the data collection procedures. Content Analysis, as a communication analysis technique, contributed to show that the teachers still develop their practices, based on gender binary constructions. Although they signal resignifications of these practices.

Keywords: Gender relations; Child education; Teaching Concepts.

DATA DE APROVAÇÃO- 09 de Maio de 2023

¹ Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru (UFPE-CAA).
andreza.pereirasilva@ufpe.br

² Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru (UFPE-CAA).

1. Introdução

As relações entre os sujeitos são atravessadas por construções de gênero, de classe e de raça, que, muitas vezes, separam e discriminam as pessoas. Nos espaços escolares essas relações não são diferentes e, muitas vezes, fortalecem as segregações. Entretanto, o acesso às discussões de gênero pelas professoras e professores também pela sociedade, mesmo de forma embrionária, contribui para a ressignificação dessas construções.

O presente artigo circunscreve-se no campo das discussões da Educação Infantil, em especial, acerca das relações sociais de gênero dentro do contexto escolar, buscando evidenciar a importância da prática docente desenvolvida na Educação Infantil.

Assim, o principal objetivo deste estudo consiste em analisar as concepções pedagógicas docentes, relativas às construções de gênero na Educação Infantil. Nessa perspectiva, trazemos como objetivo específico identificar as concepções construídas entre professores e professoras, relativas a gênero, presentes na Educação Infantil. Além disso, investigar as contribuições das práticas pedagógicas docentes sob a perspectiva de gênero.

Enquanto professora da Educação Básica e estudante do Curso de Pedagogia inquietam as relações binárias de gênero na Educação Infantil, despertando o interesse acerca das concepções docentes, visando analisar suas práticas. Destacamos as contribuições das práticas pedagógicas docentes, na primeira etapa de ensino da Educação Básica, em vista da superação de práticas discriminatórias.

Neste sentido, podemos pensar na escola e na sala de aula, como partes constituintes dos processos das diversas aprendizagens, pois as relações ali se entrelaçam e formam novos sujeitos, que se apropriam de éticas e valores iniciando seu processo formativo na primeira infância. Segundo OLIVEIRA (2005), na visão de Friedrich Froebel o fundador dos jardins de infância as crianças são “sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento” (p.63), assim nessa perspectiva poderiam se transformar em adultos, adultas fortalecidas, fortalecidos e preparados para o convívio em sociedade.

Esse “desabrochar” que o espaço escolar possibilita com as interações sociais com outras crianças, contribui para a formação da identidade das e dos estudantes, uma vez que se dão nas relações. Para LOURO (1997).

O olhar intensivo e extenso posto sobre os corpos das crianças, dos jovens e dos adultos ganha em atenção e torna-se mais minucioso quando se volta para o gênero e a sexualidade. Não seriam essas, afinal, as questões primeiras que são lançadas aos indivíduos? A "definição" sexual e de gênero resulta central; ela se constitui, via de regra, na referência primordial sobre os sujeitos (p.63).

O questionamento levantado pela autora evidencia que gênero e sexualidade por muitas vezes estão ligados ao próprio sujeito, sendo sua referência central como “ser” e na definição

de qual tipo de indivíduo ele(a) é representado na sociedade. Esse processo está intrinsecamente ligado às concepções que definem e padronizam os sujeitos pelo viés dos aspectos biológicos, ou seja, uma natureza própria, determinada pela sexualidade. Neste sentido, a ligação com uma suposta “essência”, definiria modelos comportamentais, valores, normas sócio-culturais. Tais concepções baseadas no padrão binário de gênero têm sua origem no sistema patriarcal.

Pelo viés da vigilância dos sujeitos, o sistema patriarcal tende a padronizar, normatizar a sociedade; e nessa lógica, o ser humano além de nascer com uma identidade pré-determinada (menino ou menina), também tende a conviver com as regras e controle sobre os seus corpos, comportamentos e pensamentos. Ao lançarmos um olhar para as concepções de gênero dentro da Educação Infantil, pressupomos que boa parte das práticas dos profissionais da educação auxilia para a manutenção de um sistema binário de gênero, que define o que meninos e meninas podem ou não realizar. Por outro lado, pensamos que podemos identificar práticas pedagógicas comprometidas com as diferenças de gênero e de sexualidade, numa perspectiva plural (SANTOS, 2016).

O trabalho baseia-se numa compreensão de prática pedagógica coletiva, institucional e desenvolvida por sujeitos diversos. Assim: “a prática pedagógica se constitui através do agir de todos os sujeitos que compõem o espaço educativo, que dão materialidade às dimensões que a compõem de maneira interconectadas, e dizem de sua amplitude, influenciando na formação dos sujeitos” (GUIMARÃES; SANTOS, 2017, p.36). Dessa forma, o projeto de escola diz respeito a um compromisso coletivo, institucional, que também envolve a prática das professoras.

Então para se pensar em prática pedagógica em relação ao trabalho docente, e nas diversas nuances que permeiam uma sala de aula, junto com MORAES (2015) pontuamos a importância de entender a singularidade dessas práticas nas quais refletem nas ações e reações ocorridas nas diversas situações da sala de aula, fazendo com que os(as) docentes possam ressignificar seus saberes, se inovando e criando possibilidades pedagógicas que dialoguem com os desafios do ensinar.

A escola como instituição de ensino é palco das manifestações de sentimentos humanos que são desenvolvidos em seu ambiente, desde sua criação, tratou de separar os sujeitos que nela compartilham suas experiências e singularidades. Nesse aspecto, LOURO (1997) nos diz que, a escola por sua vez surgiu como grande incentivadora das desigualdades, pois desde o seu surgimento, ela tratou de separar os sujeitos, em ricos e pobres, como também, em meninos e meninas.

A escola materializa-se não somente como produtora de conhecimentos, mas também como produtora de sujeitos, através das relações de desigualdade, tanto nas oportunidades, quanto nas distinções. Essa distinção entre meninos e meninas dentro do ambiente escolar, tem um longo contexto histórico, como ressalta LOURO (1997).

Os antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado distinguindo o menino e a menina que “passara pelos bancos escolares (p.61).

Nesse padrão binário de gênero, professoras e professores assumem uma postura de controle e vigilância diante das crianças, adequando seus comportamentos, expressões e desejos às expectativas sociais.

Na contramão dessa lógica, veremos que ao tratarmos da concepção de gênero estamos indo além do masculino e feminino, evidenciando as construções e representações sociais que foram produzidas historicamente, com um olhar sobre o gênero acerca de uma diversidade. Na perspectiva da diversidade, podemos compreender que gênero deixa de ser tratado enquanto padrão universal para homens e mulheres e assume a perspectiva plural de gênero, na qual as identidades são construídas e ressignificadas.

Dessa maneira, o processo identitário do sujeito não está intrinsecamente ligado à sua natureza biológica, mas ocorre nas relações, nas revisões das práticas, nas interações sociais. Ao denotar gênero com uma identificação com o sexo, acaba por reforçar a predominância do gênero preso à heteronormatividade. Com expectativas sobre os indivíduos intrinsecamente ligadas apenas à sexualidade. De acordo com BENTO (2011).

Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa. (p.550).

A criança já nasce com grandes expectativas dos pais, no que esse sujeito vai se transformar no futuro e suas contribuições para com a sociedade, quais serão suas habilidades, suas conquistas, profissão. A inserção dessa criança na escola almeja formá-la praticamente para viabilizar os desejos numa perspectiva social.

A Educação Infantil, vêm se tornar a base constituinte da inserção dos sujeitos na sociedade, pois está intimamente ligada às construções sociais que surgem dentro dessa fase escolar, pois será o primeiro contato com a diversidade tanto de pessoas, objetos, cores, músicas e brincadeiras.

Segundo OLIVEIRA (2005), durante muito tempo a educação das crianças pequenas era realizada dentro do contexto familiar, especialmente pela mãe ou outras mulheres. Somente com a regulamentação através de políticas públicas e leis, a educação passou a ser institucionalizada. Ainda de acordo com a autora, "O termo francês creche equivale a manjedoura, presépio. O termo italiano “asilo nido” indica um ninho que abriga, a “Escola materna” foi outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas” (OLIVEIRA, 2001, p.58). Essas definições ainda presas à ideia de assistência, de abrigo, de guarda serão ressignificadas e tratadas na perspectiva da educação.

Nesse sentido, a Educação Infantil – EI, até a década de 1980, não fazia parte da educação formal no Brasil, sendo uma etapa independente da escolarização, no entanto, depois da promulgação da Constituição federal de 1988, essa etapa da educação torna-se dever do Estado em ofertar. A Lei 9.394 (BRASIL, 1996) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica Brasileira. De acordo com a BNCC (2017).

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (p.11).

Vale salientar que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica necessária para o desenvolvimento infantil, por isso, a importância de o Estado ofertar e garantir essa etapa da educação de forma pública. A educação das crianças, partilhada entre famílias e escola, passa a envolver professoras, professores e estudantes em um contexto totalmente novo, com papéis, cores, lápis, brinquedos e brincadeiras que necessitam da interação entre elas.

No que tange à qualidade social dessa etapa da educação básica, de acordo com os Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil “A qualidade almejada para a Educação Infantil no Brasil baseia-se na defesa de uma sociedade em que órgãos, entidades, Instituições de Educação Infantil e seus profissionais trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças” (BRASIL, 2018, p.11). Consideramos que essa educação integral e integrada ofertada, sobretudo, pelo Estado, envolve a multidimensionalidade humana, comprometida com as questões de classe, raça, gênero e sexualidade.

Para tanto, o trabalho trata do feminismo e suas contribuições às construções de gênero; em seguida, situamos o desenvolvimento da identidade de gênero na Educação Infantil; a prática pedagógica com gênero; a metodologia da pesquisa, análises dos dados obtidos da pesquisa, obtendo informações acerca dessa temática, através de aplicação de questionário aberto, e por último a conclusão das percepções e resultados evidenciados desse trabalho.

2. O feminismo e suas contribuições às construções de gênero

Ao lançarmos um olhar sobre a história dos movimentos sociais, destacamos o feminismo, como movimento de luta em busca da autonomia feminina. O feminismo destaca-se pelas denominadas ondas ou fases.

A primeira fase, caracterizada com a reivindicação dos direitos políticos como o voto, a segunda onda destaca-se com a luta contra a discriminação e por igualdade entre gêneros,

preocupando-se com causas sociais e políticas, volta-se às construções de teorias acerca da opressão e desigualdade feminina, com enfoque maior no que diz respeito à inferiorização da mulher pelo biológico. A terceira onda problematiza a diversidade, cultural, social e de gênero combatendo formas de desigualdades existentes em uma sociedade, principalmente nas diferenças significativas entre os gêneros, sendo esses os principais interesses das mulheres na exigência dos seus direitos sociais e civis e na igualdade de gênero. É por meio dessa fase que gênero é compreendido como múltiplo, e constituído por uma diversidade de formas femininas quanto masculinas. A pluralidade abarca a construção da identidade dos sujeitos sociais .

A luta do feminismo, enquanto movimento organizado, iniciou no final do século XIX na Inglaterra, e foi vivenciado de forma mais intensa no século XX por eclodir por vários países democráticos, a pauta das “Suffragettes” (sufragistas) foi um movimento social organizado pelo dito até então “sexo frágil” que tinham como principal pauta a reivindicação do direito das mulheres votarem, pois na era democrática esse sufrágio feminino foi negado por grupos organizados de homens sexistas que acreditavam que o gênero feminino seria incapaz de atuar no meio político, seja nas escolhas dos seus governantes, ou até mesmo participarem ativamente no voto ou serem votadas.

Nesse sentido, o tema gênero surge na pauta das lutas feministas no momento em que elas passam a se impor diante da sociedade e mostrar que o fator sexual não pode ser determinante nas concepções de quem tem mais poder, pois como LOURO afirma que “[...] a concepção que atravessou grande parte dos estudos feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante versus uma mulher dominada. (LOURO, 1997, p.37)”. Partindo deste pressuposto, compreendemos que as diferenças impostas pelo campo social, perpassam o binarismo, utilizando-se de fatores que impõem e até excluem posicionamentos que são vistos como fora dos padrões.

Assim, podemos analisar a interseccionalidade do poder, que parte de um sistema dominante e de opressão, que atinge principalmente a minoria, seja, em subsistemas ou eixos que determinam a inferiorização dos sujeitos, de acordo com a cor de sua pele, etnia, religião, classe social e de gênero. Em nossa sociedade alguns fatores primordiais são determinantes para reprodução social de discriminação, como aprender a submissão desde a infância, realizar diferenças de acordo com o gênero sexual, não reconhecer e respeitar as individualidades do outro, pois de acordo com Gaudenzi (2018):

A condição intersexual interpela o sentido de normalidade, fragiliza o discurso científico biologizante, evidencia a complexidade de significar o corpo sexuado e ameaça a corporalidade comum que mantém a previsibilidade e a ordem tão desejadas em uma sociedade em que a tecnologia de poder é centrada na gestão da vida. (p. 1)

Desse modo, percebemos que para além do contexto social, esse controle sobre os corpos, pode também ser situado na esfera política, pois associa a fragilidade para questões femininas,

desvirtualizando o que de fato se busca por meio dessas discussões no âmbito de gênero. Esse contexto afeta todas as faixas etárias dos sujeitos, desde o seu nascimento, pois meninas estão fadadas a ser seres frágeis e mais fracas que os meninos, numa perspectiva binária de gênero.

Dessa maneira, cabe pensar numa perspectiva de gênero a partir da interseccionalidade porque possibilita a articulação entre as dimensões de classe, raça, sexualidade, etnia que ajuda a denunciar as desigualdades estruturais. A interseccionalidade assume uma postura de análise e de enfrentamento às estruturas desiguais de poder.

As relações de gênero, para além das condições biológicas, são construídas socialmente e envolvem arranjos de poder que promovem desigualdades. Como LOURO (1997) nos diz:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (p. 22).

Desse modo essa significação mesmo sendo biológica, não pode ser pensada somente nesse sentido, pois serão as relações sociais responsáveis pelas concepções de gênero. Diante disto, os padrões normativos definidos dentro da sociedade em masculino e feminino, definem comportamentos, modos de vestir e de se relacionar.

Com base nesse movimento, percebemos como essas distinções, ficam visíveis quando são vivenciadas em sala de aula, pois os corpos passam a ser percebidos como algo que pode ser moldado, pois de acordo com VIANNA e FINCO (2009):

As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências. (p.273)

Pensando nesse questionamento, percebemos os corpos são educados por meios das vivências no cotidiano, partindo para além das questões binárias, porém, mesmo que essa educação seja proporcionada para a plena formação dos sujeitos, ainda sim, veremos os corpos são condicionados pela sociedade para corresponderem às questões normativas.

Nessa perspectiva, podemos situar que, as identidades estão sob uma ótica para além do biológico, pois são passíveis de mudanças, assim como cita LOURO (1997) “As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (p. 27). Ser homem ou ser mulher é fruto de uma construção social, a identidade de cada pessoa vai se constituindo nas relações, desse modo o processo identitário estará sempre suscetível a mudanças, ou seja, vai se construindo com o sujeito. A partir das relações, como se percebe, como também influências culturais, religiosas, dentre outras.

Portanto, o desenvolvimento da identidade de gênero, surge na Educação Infantil, e vai

se caracterizando, e sendo construída ao longo da vida em sociedade. Por isso a Educação Infantil é tão importante, pois é nessa fase educacional, que as crianças despertam para a coletividade, convivem com crianças da mesma faixa etária, como também vivenciam situações de aprendizagens, no gosto e despertar de suas habilidades e potencialidades.

2.1 As relações de gênero na Educação Infantil

A Educação Infantil corresponde à fase inicial e exploratória de convivência entre os sujeitos em sociedade, nesse sentido a escola para as crianças pequenas surgiu primeiramente em formato de creches, que tinham o cunho assistencialista, somente depois com a criação das leis que a regulamentavam passou a ser a instituição que assumiria a educação das crianças.

Segundo MUNIZ (1999) “Renomear esse período da vida escolar da criança que vai de 0 a 6 anos, como Educação Infantil, denota também que uma nova concepção de educação para essa faixa etária vem sendo pensada com base nesse novo olhar sobre a infância” (MUNIZ, 1999, p. 258). Tendo em vista que o campo social é fator constituinte na formação de identidades que estão ligadas ao gênero, a escola surge como a instituição que separa e delimita sujeitos, já desde a sua criação.

Assim: “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58). Percebemos nesse sentido, a escola como parte funcional, no que se propõe a distanciar e evidenciar o espaço, onde deveria comportar a mobilidade de diminuir diferenças e proporcionar uma educação que contemplasse as diversas formas de apreender e de ser parte constituinte de uma portabilidade para as crianças no universo infantil.

Neste sentido, vemos a Educação Infantil como porta de entrada para uma nova sociedade, formada por vários sujeitos, que são apresentados a um novo mundo, com várias possibilidades e aprendizagens, pois é neste início da escolarização, que a criança passa a conviver e ver o “novo”, onde até então, seu contexto familiar, era seu único lugar de aprendizagem e convivência.

Sendo assim, a Educação Infantil se tornou parte integrante da educação básica a partir da Lei 9.394/96, que definiu parâmetros para o atendimento a crianças em creches (até 03 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 6 anos), com o objetivo de retirar o caráter assistencialista, para atender a especificidade educacional dessas crianças nessas faixas etárias. Segundo OLIVEIRA (2005) o grande desafio da Educação Infantil no contexto social seria o de ser reconhecido como parte da educação. Diante disto o autor nos diz que:

O grande desafio, hoje, da Educação Infantil é superar a maneira dual que as duas

instituições têm sido tratadas: a creche, em geral, gerida pelos organismos que cuidam da assistência social, e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais. Nesse sentido, a construção de propostas pedagógicas para creches e pré-escolas levanta a questão da especificidade de sua ação educativa nesse nível de ensino para promover o desenvolvimento das crianças das diferentes classes sociais. (p. 38).

Nessa perspectiva, e diante das especificidades da Educação Infantil, não basta somente pensar em um currículo que aborde a aprendizagem das crianças nessa fase da vida, mas torna-se necessário pensar também em como eles serão trabalhados, visto que as construções sociais que ocorrem dentro do contexto escolar, exigem o envolvimento de pessoas e objetos que criarão significações dentro da construção identitária dos sujeitos. Corroborando nessa perspectiva, os Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil enfatizam que:

As crianças precisam de relacionamentos consistentes, estimulantes e interativos. O desenvolvimento e a aprendizagem ideais nessa faixa etária são amplamente reforçados quando há processos sociais e relacionamentos recíprocos, responsivos, respeitosos entre elas e os adultos nas práticas ofertadas. É importante que os profissionais que trabalham com essa faixa etária engajem-se em uma cultura de pensamento, reflexão e diálogo sobre as crianças e suas infâncias, tenham um conhecimento profundo e amplo de como elas aprendem e desenvolvem-se, respondendo de maneira que melhor atenda suas necessidades e interesses individuais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.11).

Diante disto, ao discutirmos essa relação entre escola, sociedade e cultura, carecemos reconhecer a criança como um sujeito social e histórico. De acordo com a Base Comum Curricular - BNCC (2017).

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

Percebemos que embora cite algumas falas sobre diferenças, o documento da BNCC não aborda as questões de gênero. Podemos trazer a fala de SILVA (2018), quando ele retrata que:

Esse conjunto de demandas conservadoras em relação ao conteúdo da BNCC é bastante pontual e aponta menos para o que deve fazer parte do currículo do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa atender a todos. As exclusões citadas explicitamente se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. (SILVA, 2018, p. 14).

Desse modo, podemos retratar elementos que corroboram para que as especificidades que as questões de gênero necessitam, ficam totalmente descobertas pelas leis e políticas curriculares, que, inclusive, garantiriam recursos para formação no campo de gênero. Na contracorrente, as relações sociais, sobretudo, na escola e também na Educação Infantil, são

atravessadas por gênero.

Pensando nesse universo, do qual a criança está imersa, veremos as questões de gênero sendo discutidas por meio de gestos, movimentos corpóreos e habilidades cognitivas. Diante disto, passamos a observar a Educação Infantil, como base nas discussões referentes à gênero quando para VIANNA e FINCO (2009):

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas. (VIANNA e FINCO, 2009, pág. 272)

Percebemos que a escola, ainda que, a lei assegure um pleno e completo desenvolvimento dessas crianças na Educação Infantil, permite que práticas relacionadas às gênero, perpassem para além do brincar, nutrindo assim as diferenças nas aprendizagens. Criando percepções diferentes sob a ótica das construções de gênero.

Citando ainda, nossa Base Nacional, o espaço escolar, assim como, a organização deste espaço colabora para momentos que promovam o desenvolvimento das crianças no seu reconhecimento de si, no respeito ao outro, e no seu descobrir como sujeitos sociais. Nessa ótica, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil enfatizam que:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas. (BRASIL, CNE/CEB nº 5/2009, p..27).

Nesse viés, é de suma importância reconhecer a importância da Educação Infantil nas Diretrizes Nacionais, pois evidencia a relevância do trabalho docente nessa fase de ensino, como também, propõe a discussão desde cedo, de gênero, e respeito mútuo em relação às desigualdades sociais, que perpassam os muros da escola e são vivenciadas na comunidade. Partindo dessa compreensão, trazemos a prática docente, como parte constituinte das aprendizagens e direcionamentos da vida escolar em sua fase inicial, buscando dimensionar sua importância, nessa primeira fase da escolarização.

2.2 Prática pedagógica docente e as construções de gênero

As professoras e os professores da Educação Infantil, surgem como co-autores (as) da aprendizagem das crianças diante da sua função social e sua participação na interação adulto-criança principalmente no primeiro ciclo. OLIVEIRA (2005) diz que “As diversas situações cotidianas que ocorrem nas creches e pré-escolas possibilitam à criança a construção de novos significados, na medida em que o educador também organiza e seleciona as atividades” (2005, p. 218). Nesse sentido, o professor, a professora na Educação Infantil, revela a importância de sua influência na construção de significados e conceitos, diante de suas práticas e das discussões em sala de aula.

A Educação Infantil desenvolve-se pelas práticas educativas presentes nas creches e salas de pré-escola na primeira fase da educação, por isso faz-se necessário refletirmos sobre as abordagens desenvolvidas nestes ambientes. Segundo MORENO (2007).

O trabalho pedagógico, na creche e na pré-escola, se expressa na organização curricular que, por sua vez, inclui a organização do tempo, do espaço, das rotinas de atividades, da forma como o adulto exerce seu papel dos materiais disponíveis, isto é, da prática pedagógica realizada em cada sala de aula ou fora dela. (p.56).

Contudo, a profissão docente se segue também como uma prática social, intervindo na realidade por intermédio da educação, nos meios escolares. Para esse fim PIMENTA e LIMA (2022) conceituam:

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. (p.41).

Enquanto prática social a profissão docente tem a responsabilidade de transformar realidades desiguais de poder. Entretanto, muitas práticas ainda preservam as estruturas de superioridade, entre elas, as de gênero. Nas escolas, “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”. (LOURO, 1997, p. 64). A prática pedagógica docente, lidando com os currículos, materiais, metodologias de ensino, avaliação pode ressignificar padrões sociais de gênero, a partir de abordagens plurais, que considerem a diversidade, a fluidez e a flexibilidade nas identidades de gênero.

De acordo com a autora, vários são os instrumentos que fazem parte deste distanciamento entre o masculino e feminino dentro do âmbito escolar que partem dessas

divisões sociais, das quais as escolas fazem parte, segundo LOURO (1997):

[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeito, produz identidades étnicas, de gênero, de classe: se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade: se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (p. 86).

Essa reflexão faz-se necessária à medida que essas desigualdades atingem crianças e adolescentes em sua fase de escolarização. Para além disso, as relações de poder que aqui são discutidas refletem as práticas de uma sociedade patriarcal e binária, que busca desde a infância, repetir as limitações herdadas pela mesma. Essas reproduções nada mais são que constituintes nas construções identitárias, pois são nessas relações de poder que os sujeitos se enxergam dentro da sociedade.

Prática docente, desenvolvida desprovida de qualquer forma de preconceitos, discriminação ou julgamento, envolve a criticidade e considera a individualidade de cada aluno e as diversidades existentes no ambiente de escolar.

3. METODOLOGIA

A pesquisa segue uma abordagem do tipo qualitativa, pois é pautada nas relações humanas e sociais, necessitando de uma interpretação do pesquisador, da pesquisadora, uma por considerarmos a complexidade histórica e social, cabendo inúmeras interpretações dos fenômenos estudados. As relações sociais são permeadas de subjetividades e intencionalidades, requerendo um olhar contextual para análise dos dados evidenciados no estudo.

Ao ter por principal objetivo analisar as concepções sobre gênero e as práticas docentes na Educação Infantil o presente exercício de pesquisa filia-se à pesquisa qualitativa, por entender que esta abordagem possibilitará um maior envolvimento entre o pesquisador, pesquisadora e o objeto de estudo, como confirma Minayo (2015, p.21) “Esse tipo de abordagem visa compreender as relações entre o objeto de estudo e a aproximação com a realidade, dentro das significações construídas no campo social”

O campo escolhido surgiu a partir do bairro, pela sua riqueza cultural, em nossa cidade. Denominamos o nosso campo de “Anunciação”, uma instituição que fica situada no bairro do Alto do Moura, e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Caruaru.

A importância deste bairro para nossa cidade, bem como a força de seus moradores e moradoras para manter firme a história, a identidade, as tradições culturais e artísticas de nossa

cidade nos levam a atentar para o Alto do Moura. O barro é a principal fonte de renda daqueles moradores e moradoras, porém, há múltiplas atividades artísticas, comerciais e empreendedoras na localidade.

Diante de nossa temática e campo, evidenciamos os grupos criados pela comunidade para o fortalecimento e emancipação dos sujeitos. Dentre alguns grupos presentes na comunidade há o Flor do Barro, A Associação de Artesãos e Artesãs do Alto do Moura, O Grupo de Mulheres do Alto do Moura em Sororidade Destacamos os grupos Ponto e Partida e o Grupo Mulheres em Sororidade pela relação que guardam com o processo formativo e gênero, aqui discutido. O Grupo Ponto de Partida:

[...]criado em março de 2017 por pessoas da comunidade do Alto do Moura, lideranças, artistas, professoras e professores, teve a intenção inicial de discutir sobre LGBTfobia, devido aos relatos e fatos ocorridos na localidade. As reuniões mensais, realizadas a partir de narrativas, histórias de vidas de pessoas convidadas, leituras e interpretações de textos bíblicos, diálogos, projeção e análise de vídeos e textos da mídia provocaram outras demandas. (SANTOS E SILVA, 2021, pg.227)

Os diálogos e as escutas que ocorrem nesses espaços, nos permitem uma vivência, sob uma outra ótica que permeia as lutas e conquistas por e para além do conhecimento conceitual que, muitas vezes, se referenciam em uma sala de aula. Esses projetos nos remetem aos demais espaços que o campo de gênero pode assumir. Já o grupo Mulheres do Alto do Moura em Sororidade intenciona:

Refletir acerca da condição social das mulheres, a fim de desenvolver posturas sororas e atitudes de empoderamento entre as mulheres do Alto do Moura. Noutros termos, intenciona-se despertar e agenciar os processos do empoderamento feminino popular já vividos, em parte, por estas mulheres artesãs (SANTOS; SILVA, 2002, p. 262).

O grupo existe há cerca de 10 anos e já revela o alcance desses objetivos, de forma individual e coletiva, no sentido da formação de agências. Através da articulação das mulheres, na partilha das histórias de vida, das narrativas autobiográficas, dos processos formativos, que envolvem as dimensões afetivas, políticas, culturais e sociais do grupo que ocorrem as ressignificações de gênero (SANTOS; SILVA, 2002, p. 262).

Pensamos que a forma como a comunidade se organiza, na luta política pela autonomia, principalmente, das mulheres pode dialogar com a formação das crianças na Educação Infantil.

A creche Anunciação³ comporta 322 crianças que ficam divididas em 11 salas de aula. As turmas são constituídas do berçário 1 e 2 e um Pré-escolar. No berçário 1, as crianças têm idades de 2 a 3 anos, já no berçário 2 de 3 a 4 anos e no Pré-escolar de 4 a 5 anos, não existe dormitório, o cochilo é feito em caminhas que ficam nas salas de aulas.

³ Estamos utilizando um nome fictício para preservar a identidade da escola.

O prédio é alocado em toda uma quadra do bairro acima mencionado e tem uma ampla extensão territorial. Ao entrarmos na escola já visualizamos os painéis de boas-vindas, como também, uma área aberta nas laterais, na terra, que também é usada para brincadeiras. Ao passarmos pelo portão principal, vemos um enorme corredor, onde ficam alocadas as salas de aulas, bem como o refeitório e o parquinho que fica na parte interna da escola.

A rotina da escola ocorre com a chegada das crianças, a partir das 07:30 da manhã, onde a primeira refeição é realizada às 8 horas da manhã, o lanche às 10:00, o almoço às 12:00 e o lanche da tarde às 15:00. Por passarem o dia todo na instituição, as crianças tomam banho e fazem todas as suas refeições com a ajuda das professoras e auxiliares. No contraturno são ofertadas aulas lúdicas, como contação de histórias, aulas práticas na área externa (as crianças brincam com areia e materiais recicláveis), além da continuação das atividades da manhã.

Vale salientar que o corpo profissional da creche é majoritariamente feminino, são 11 professoras, 22 auxiliares, 2 secretárias, 2 cozinheiras, 1 coordenadora e uma diretora. Da estrutura, no berçário (1) tem 03 salas de aula, no berçário (2) 04 salas de aula, e no Pré-escolar tem 04 salas de aula, no total existem 10 banheiros, um parquinho, um refeitório, uma área externa, uma secretaria e uma recepção.

No que concerne aos sujeitos desse estudo, destacamos que optamos em analisar as práticas de três professoras que atuam nesse ambiente, e que têm formação superior no cursos de Pedagogia em Universidades particulares e que conquistaram a vaga na creche, por meio de seleção simplificado (contrato temporário) no município.

Nomearemos as professoras da pesquisa de Margarida, Orquídea e Rosa, para preservarmos suas identidades. As professoras têm as idades de 27, 29 e 33 anos, trabalham na Educação Infantil da Creche Anunciação. Para a escolha das três participantes, fizemos um pequeno questionário para identificarmos aquelas que haviam tido contato com o tema gênero, em algum momento de sua graduação.

Como procedimento básico realizamos uma entrevista através de questionário com perguntas abertas com as professoras da Educação Infantil da creche mencionada, que possibilitou a obtenção de informações iniciais, acerca de suas concepções de gênero, bem como, do cotidiano da prática docente. Essas informações são resultantes das percepções realizadas por essas professoras nas vivências do dia a dia, que nos deram indícios de como as questões de gênero são vistas, tratadas e trabalhadas por essas profissionais no ambiente escolar. A partir disso foram escolhidas para participar 03 professoras que atuam nas turmas do berçário 1 e 2.

Nosso principal instrumento de pesquisa foi a entrevista semi-estruturada que possibilitou a produção de dados sobre as concepções de gênero das três professoras. A observação foi utilizada como instrumento complementar, para que fosse percebida a prática docente, com um olhar voltado para as questões de gênero. A partir das percepções, situações

e vivências na sala de aula, as práticas com gênero são expressas nos comportamentos evidenciados na pesquisa através da participação, conversas, gestos, e atitudes das professoras em sala de aula.

A entrevista, juntamente com a observação das práticas das professoras, visou colher informações para além da sala de aula. Sendo assim, trataremos das questões e construções identitárias dentro da educação, partindo do conceito e do olhar das educadoras, pois para Oliveira (2001, p.44) “A observação é a base da investigação científica, pois permite o registro dos fenômenos da realidade para se planejarem e sistematizarem os dados que serão coletados”.

Para o tratamento e análise de dados optamos pela Análise de Conteúdo, que tem por objetivo evidenciar a realidade subliminar em busca de questões relacionadas com as vivências entre os sujeitos, para que possamos entender as questões sociais que abrangem as relações de gênero. De acordo com Bardin (1977 p. 38) “Esses saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, histórica, econômica... É portanto necessário completarmos os segmentos de definição já adquiridos pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo”.

Para essa finalidade, a organização da tratção de dados se deu através da categorização trazendo as concepções das professoras em relação a suas objetividades socioculturais em relação à temática de gênero na Educação Infantil e de que maneira essa apropriação de conhecimento foi trabalhado em suas formações educacionais do curso de Pedagogia, interferindo em suas práticas pedagógicas na vida docente atuando nessa específica escola.

Nesse sentido, foi aplicado um questionário aberto, para que fosse possível analisar as respostas obtidas e examiná-las, realizando referências e comparações em relação à construção de identidade de gênero na Educação Infantil, e como a prática docente pode contribuir na formação identitária das crianças na Educação Infantil. De acordo com Bardin (1977) a Análise de Conteúdo é uma técnica que possibilita ir além do aparente, em busca dos sentidos que os sujeitos atribuem à realidade.

Nossa pesquisa busca evidenciar, a partir dos dados coletados, tanto as concepções, quanto às práticas das professoras, numa perspectiva de construção de gênero, já desde a Educação Infantil, por ser a fase inicial de escolarização dos sujeitos, e o campo empírico, estudado emergem múltiplos sentimentos e situações que elevam o grau de problematização da temática estudada.

A pesquisa visa analisar as concepções de gênero sob as perspectivas das professoras, a partir das suas práticas pedagógicas docentes, relativas às construções de gênero da criança na Educação Infantil.

Iremos analisar essas construções sociais, baseadas nas concepções e vivências relacionadas a gênero das professoras da Educação Infantil, que atuam em uma creche da cidade de Caruaru. Para isso, trazemos as categorias identificadas, para que possamos construir esse

percurso da Análise de Conteúdo, que é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, pág. 42).

Com isso, buscamos a partir dos dados construídos obter as respostas que propomos em nosso objeto de pesquisa que visa evidenciar as práticas pedagógicas das professoras na Educação Infantil, com base nas construções sociais de gênero, diante das observações, bem como das falas que estão situadas em nossas análises.

Já na fase de pré-análise identificamos as unidades temáticas, que expressam o movimento de análise dos dados. Para tanto, organizamos nossa análise em eixos que dizem das concepções das professoras sobre gênero e sua relação com a formação; em seguida, tratam da Prática pedagógica docente e as construções de gênero na Educação Infantil.

4. As concepções das professoras sobre gênero e sua relação com a formação.

Observando os sujeitos da pesquisa suscita que suas percepções em relação à temática de gênero ainda são muito restritas ao pouco conhecimento vivenciado em suas graduações, não possibilitando a abertura a um leque de possibilidades de se trabalhar atividades, nesse sentido que oportunize o desenvolvimento integral do aluno na Educação Infantil, trazendo propostas de diversidade no campo sugerido.

Nessa ótica, as professoras resumem mais suas práticas aos conteúdos das disciplinas, em cumprimento ao currículo escolar, mesmo percebendo a importância de se trabalhar gênero nesse ciclo de ensino, não trazendo assim materiais complementares, e/ou atividades lúdicas que possibilitem tais aprendizagens pelas crianças.

Sendo assim, para elucidar mais o objetivo dessa pesquisa na primeira categoria analítica iremos identificar como as professoras Margarida, Orquídea e Rosa trazem as suas **concepções sobre gênero** e o que de relevante em relação a gênero poderia ser visto dentro do âmbito escolar, para além dos conteúdos da aula. Como ponto de partida, buscamos saber sobre a presença dos estudos de gênero na graduação das professoras, visto que fundamentariam suas práticas

Os dados revelam que pouco foi visto ou falado sobre o tema “gênero” em suas graduações. Trazemos a fala de Margarida sobre sua formação: “pouco ouvi falar sobre gênero, lemos alguns textos, mas nada muito aprofundado, hoje sinto a necessidade de saber lidar melhor com o tema, devido aos vários fatores que têm acontecido, tanto em sociedade, quanto na sala de aula” (Margarida, 27 anos). Já Orquídea, teve um pouco mais de acesso, porém não foi

amplamente discutido, quando ela cita:

“meu problema, não foi em relação à disciplina, mas como ela sempre foi abordada, o professor sempre pedia nossa opinião, porém não trazia algo para refletirmos, ficando sempre solta as noções sobre o que realmente era sobre gênero ou não, senti muita falta desse argumento em nossas aulas” (Orquídea, 29 anos).

Podemos observar que as docentes, tiveram contato com os conteúdos relativos a gênero em sua formação, porém mostram insatisfação em relação às suas abordagens com a disciplina, como nos relata Rosa “ ahhhh, simplesmente não gostei, achei que foi muito vago, achei que veria mais”(Rosa 33 anos).

As professoras evidenciam em suas falas que tiveram acesso às discussões de gênero na formação, mas mostram a insuficiência e os limites tanto de espaço quanto de abordagem no currículo, tendo em vista que não são suficientes para fundamentar suas práticas. Embora analisemos a fragilidade na formação das professoras, quanto a gênero, a partir das suas falas, também destacamos que o fato de elas perceberem os limites e lamentarem tal fragilidade, indica a compreensão acerca da importância de gênero na formação.

Para Santos (2016).

A presença de uma ambiência curricular envolve discussões, estudos, estéticas, relações e também disciplinas que tratam de gênero e sexualidade na formação. Essa ambiência curricular pode indicar práticas docentes mais democráticas no cotidiano das práticas pedagógicas. As aprendizagens são corpóreas, afetivas, sensitivas e mentais. Estas e estes estudantes são envolvidas e envolvidos em relações, discussões e vivências mais abertas e humanas com relação a gênero e sexualidade, no percurso da formação, que podem levá-las e levá-los a repensar sobre os ranços das culturas patriarcal e heteronormativa ainda presentes nas escolas e na sociedade mais ampla (SANTOS, 2016, p.138).

A autora mostra a importância de gênero na formação das professoras e dos professores para lidar com os desafios da prática docente, no sentido das abordagens de gênero.

Após sabermos das fontes de formação sobre gênero, buscamos identificar suas concepções sobre gênero, o que para elas significaria tal temática. Rosa (33 anos), nos relatou o seguinte: “vejo como algo relacionado às lutas das mulheres e sobre os espaços que elas precisam ocupar nesse mundo tão machista”. Margarida, por sua vez, nos disse “ eu sei que gênero, não é sobre ser homem ou mulher, mas sim, sobre o lugar que a mulher ocupa no mundo (Margarida, 27 anos). Já Orquídea, citou que “ eu relaciono com os movimentos sociais, quando as mulheres buscam seu espaço em um mundo cheio de homens, para que possam se destacar e ocupar melhores posições” (Orquídea, 29 anos)

Apesar de referenciar a temática de gênero na perspectiva da luta contra o machismo, sobre a condição social das mulheres e sobre os movimentos sociais, as professoras falam sobre as reais significações sobre o tema gênero, em seu dia-a-dia, como vivem com situações relacionadas ao tema. Diante disto citamos: “vivemos isso aqui na prática, já que só trabalham

mulheres aqui na escola, a escola passou a ser lugar de “tias” (Rosa, 33 anos). Orquídea, relutou um pouco, porém, disse “ a escola não deveria ser só para mulheres, mas aqui não tem como, são crianças pequenas, não poderiam ter homens cuidando delas (Orquídea, 29 anos).

Esse ponto de vista, permeado de certa aceitação, em relação à construção histórico social de que a docência não seja uma profissão apenas de mulheres mostra a compreensão acerca das construções de gênero. Entretanto, a professora faz uma ressalva quanto à Educação Infantil, reforçando a ideia do cuidado maternal, atribuído às mulheres. O limite, portanto, está em não avançar na perspectiva de gênero em relação ao trabalho com crianças. Para Freire (1997):

O ideal será quando, não importa qual seja a política da administração, progressista ou reacionária, as professoras se definam sempre como professoras. O lamentável é que oscilem entre ser bem comportadamente tias em administrações autoritárias e rebeldemente professoras em administrações democráticas. Minha esperança é que, experimentando-se livremente em administrações abertas terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como professoras, como profissionais entre cujos deveres se acha o de testemunhar a seus alunos e às famílias de seus alunos, o de recusar sem arrogância. Verificamos assim, que existe uma necessidade de melhores condições tanto na formação do docente, bem como, aos estereótipos que estão intrinsecamente enraizados em nossa sociedade, que faz um pré-julgamento sobre o tema gênero, mas com dignidade e energia, o arbítrio e o todo-poderosismo de certos administradores chamados modernos. Mas o dever de recusar esse todo-poderosismo e esse autoritarismo, qualquer que seja a forma que eles tornem, não isoladamente, na qualidade de Maria, de Ana, de Rosália, de Antônio ou de José (p.11).

A fala de Freire (1997) nos ajuda a refletir sobre as construções ideológicas relativas a gênero, que incidem nas produções de representações das professoras, como tias e os interesses do sistema patriarcal, vinculado aos interesses do Estado em se reconhecerem como “tias”.

Apesar da escola ser majoritariamente no seu quadro profissional feminina, ainda surge a preocupação de ter a presença de homens na escola ou nas salas de aula, como docente, visto que elas lidam diretamente com crianças de 3 anos. Nesse discurso, também percebemos que elas sabem que não deveria ser desse modo, porém o motivo não souberam explicar, como nos relata Margarida “ não seria bom ter homens aqui, porque na educação só podem ser mulheres” (Margarida, 27 anos). Nessa fala percebemos uma concepção da própria professora, de que a docência seria restritamente uma função feminina, que expressa a segregação de gênero. As concepções sobre o magistério feminino podem interferir em práticas que também separem meninos e meninas. Esse posicionamento preocupa na medida em que as concepções orientam as práticas. Nessa perspectiva, de acordo com Santos (2016):

Os limites em relação a gênero, sexualidade e educação estão relacionados também às práticas escolares que discriminam, segregam e produzem estereótipos. As possibilidades de transformação destas práticas em vivências mais democráticas, geralmente, estão relacionadas ao acesso ao conhecimento e à formação de professoras e professores como fundamentos para esta transformação (p. 27).

No que foi supracitado, percebemos que as práticas das professoras são fundamentais, para evitar a segregação e o preconceito estereotipados, entre os alunos, promovendo uma

identidade social voltada para a diversidade de gênero. Partindo das concepções das professoras relatadas, observamos através da investigação por meio de suas práticas como acontecem as dinâmicas de suas aulas, como também suas inferências na hora do intervalo na creche. Através dessas percepções, poderemos explorar e evidenciar como acontecem as construções identitárias na Educação Infantil na Escola Anunciação.

4.1 Prática pedagógica docente e as construções de gênero na Educação Infantil

A intenção em analisar as práticas das professoras com as relações de gênero na Educação Infantil busca evidenciar como acontecem essas construções dentro e fora da sala de aula e deste modo ampliar nosso olhar sobre a pesquisa. Nossa observação aconteceu em situações diversas da prática pedagógica das professoras: na acolhida, no intervalo e na hora das atividades realizadas na sala de aula, para que pudéssemos ter situações de interações e práticas diversificadas, que poderiam promover práticas com gênero.

Por ser início de ano letivo, algumas crianças ainda estavam chorosas, devido à ligação com os seus espaços domésticos e familiares. Nesse momento em que são direcionadas para a sala de aula, as crianças são orientadas a sentarem para ouvirem histórias. A história que foi contada “Bem lá no alto” de Susanne Straber, falava de um bolo que estava no alto de um castelo e vários animais tentavam alcançá-lo, porém era uma menina que conseguia descê-lo. Ao final da história as professoras perguntaram às crianças o que elas tinham achado sobre a narrativa, uma delas citou: “ eu já sabia que a princesa estava lá condida, elas moram no castelo, tiaaa”, Rosa apenas concordou quando falou “ é sim, são as princesas que estão lá em cima dos castelos”, já Orquídea relatou “ mas príncipes também moram em castelos, não são que eles salvam as princesas?” Houve um grande balançar de cabeça, no sentido de concordar com a fala da docente. (Rosa, 33 anos).

As duas falas ratificam as construções sociais de gênero e as divisões de papéis e lugares para homens e mulheres. Essas construções acabam por contribuir com construções identitárias (BENTO, 2011). A atividade realizada logo após todos irem para as salas de aula, foram baseadas na história contada, que estava relacionada com matemática, já que falava sobre “ lá em cima”. Margarida pediu para que as crianças observassem objetos que estavam lá em cima da estante e uma por uma, as crianças foram falando e depois foram instigadas a fazerem desenhos sobre a história. Foi entregue um papel em branco, lápis e giz de cera. Rosa se admirou com a quantidade de castelos que as meninas desenharam “ vocês só perceberam o castelo na história? o que mais tinha? cadê o bolo e os animais?”

Já Orquídea, achou que os desenhos estavam lindos “quantas princesas lindaaass! Eu adorei! Pintem mais os animais”. O posicionamento de Margarida aconteceu da mesma maneira,

porém ela distinguiu mais a atividade, pois o castelo da história era rosa “ podem pintar o castelo de outra cor, não precisa ser todos de rosa”. Este não pintar todos de rosa, surgiu como meio de tirar o rosa de um dos meninos. Com base na atividade, as crianças poderiam pintar à vontade, porém as cores foram direcionadas, para que os meninos não utilizassem a cor rosa.

Em um outro momento, verificamos um movimento, diante de uma atividade que exigiria das crianças um momento com dança, porém foi discutido o problema de colocar entre as duplas, dois meninos juntos e percebemos a desistência da docente. Ao perguntamos sobre o porquê dessa dificuldade em inserir atividades que possam englobar a problematização de gênero, as professoras nos relataram que: “ ah, eu já tentei, mas não deixaram, me disseram que os meninos iam chegar em casa contando... dançamos e fizemos coisas de meninas, então desisti, não fiz mais” (Orquídea, 29 anos).

Esses discursos revelam como foi e está sendo tratado o tema gênero, pois a fala da docente indica que houve tentativas e que as possíveis abordagens “esbarram” no controle social, baseado em construções binárias de gênero.

Dentro das construções sociais, identificamos um silenciamento em relação a gênero, pois ao deixarem de tratar de tal tema, muito se perde. De acordo com Rosa “ eu já desisti, pois de nada adianta tentar falar, por isso eu nem tento, melhor deixar do jeito que está, do que comprar brigas” (Rosa, 33 anos).

Essas falas mostram, de certa forma, o desejo das professoras em problematizar as questões de gênero, pois elas percebem a necessidade de falar, mas recuam diante da possibilidade de gerar brigas, enfrentando o que está instituído socialmente.

O silenciamento das professoras, durante as atividades, frente às questões de gênero, envolvem relações de poder, e não contribuem para transformar e mudar a sociedade. Na Educação Infantil isso é muito grave porque ajuda a formar e reforçar os padrões binários de gênero desde muito cedo. Bento, ao tratar desse padrão binário de gênero situa a produção dos sujeitos desde o período da gestação, ela diz que “O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é promessa” (2011, p.550). Evocar os termos “menino” ou “menina” carrega significados e representações que perpassam toda a vida dos sujeitos, dizendo o que podem e não podem ser e fazer.

Vemos a materialização dessa divisão de papéis e de espaços no movimento do intervalo, verificamos que existe ainda mais essa distinção entre meninos e meninas quando Rosa fala com as meninas “se vocês continuarem correndo assim, vão se machucar”. Ou em outro momento, quando Margarida diz com os meninos “depois vão entrar chorando, já tô logo avisando que não vou ajudar”. Nessas recomendações podemos verificar que embora as professoras estejam preocupadas com as crianças, percebemos que a mensagem presente nas entrelinhas é que as meninas não devem correr para não se machucar, como se fossem seres frágeis. Os cuidados com os meninos para não se machucarem tem a ver com que os meninos não chorem. A “ousadia”

das meninas em ultrapassar barreiras construídas para elas é refreada a partir do contraponto dos “possíveis riscos”. Por outro lado, a antecipação da censura ao choro dos meninos diz sobre o padrão de masculinidade construído para eles.

Partindo das construções sociais e verificando as desigualdades sociais, abordadas pelo campo de gênero, percebemos que meninos e meninas, ainda ocupam lugares distintos dentro das escolas, bem como as práticas docentes auxiliam para que esse contexto continue sendo perpassado para além da sala de aula. De acordo com Bento (2011):

“As confusões que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente”. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a” (p.552)

De certa forma, percebemos que as professoras aparentemente ainda se pautam no receio de que trabalhar essas questões acaba por promover a feminilidade entre os meninos ou a masculinidade entre as meninas, indícios esses presentes em suas falas, e ausências de atividades voltadas para a equidade de gênero, contradizendo os preceitos e as razões de superioridades e inferioridade que são ditadas atualmente em nossa sociedade. De acordo com Reis (2018).

Apostar numa educação a partir da diferença é apostar numa sociedade que lida com os aspectos relacionais humanos para que possamos ser sujeitos autônomos, subjetivamente fortalecidos para dividir os espaços sociais com todas as existências possíveis. E a infância é o campo fértil de trabalho de compreensão dessas diferenças. (REIS, 2018, p. 36).

Diante disto, verificamos que uma sociedade que possa favorecer a todos os sujeitos precisa antes de tudo, educar para a autonomia, sem limitações impostas socialmente a partir de binarismos de gênero. Meninos e meninas devem ser co-autoras, co-autores de suas aprendizagens e, por consequência, a infância é um dos melhores momentos para que sejam criadas tais situações.

Ao retratarmos as vivências dentro e fora da sala de aula nos ambientes escolares, destacamos que abordagens dialogais e plurais de gênero podem estar presentes na formação de professores e professoras. Essa formação contribui para a desmistificação de práticas que segregam meninos e meninas em espaços, brinquedos, brincadeiras e atividades.

Nessa abordagem, o debate sobre as concepções docentes fica fragilizado, visto que, não se abre espaço para que essas interpelações possam ser alcançadas, pois nas falas das professoras foi visto que tanto em suas formações houve lacunas para esse conhecimento, como também não foi evidenciado interesse delas próprias em buscar tal conhecimento, que favorecesse práticas mais equitativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da pesquisa de analisar as concepções pedagógicas docentes, relativas às construções de gênero na Educação Infantil, percebemos que muito ainda precisa ser desmistificado sobre as questões binárias de gênero.

O trabalho aponta que as professoras têm compreensões acerca das construções de gênero, situadas a partir dos movimentos sociais. Elas falam da presença das discussões de gênero na formação, embora de maneira limitada, o que não dá subsídios para suas práticas. No cotidiano escolar, a prática das professoras revela esses limites, expressos nas compreensões acerca da presença das mulheres no magistério, das atividades separadas para meninos e meninas e na ausência de intervenções nas situações de segregação. Assim, elas preservam a divisão de papéis e de espaços para os gêneros.

Em síntese, identificamos que as concepções docentes, como também suas práticas pedagógicas das professoras com gênero não avançam na problematização das construções sociais, denotando uma lacuna nas problematizações sobre esse tema na Educação Infantil.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio-agosto 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Comum curricular nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf f> Acessado em: 20 de Jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Acessado em 09 de Out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água. São Paulo. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista / Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

MORENO, G. L. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: PASCHOL, J. D. (Org.) **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina, 2007.

OLIVEIRA, MARIA Marly de . **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**/ Maria Marly de Oliveira.- 5.ed. [rev.] – Rio de Janeiro : Elsevier, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**/ Zilma Ramos de Oliveira. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortez. 2004. Disponível em: -public-mec-web-isbn-2019003&category_slug=2020&Itemid=30192> Acessado em: 02 de fev. 2022.

REIS, Carla Freitas. **Crianças dissidentes e as milícias de gênero e sexualidade**. Um estudo de caso em uma escola pró-diversidade de Salvador/BA. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. Tese de doutorado. Recife, 2016.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SILVA, Everaldo Fernandes. **Narrativas de Mulheres do Alto do Moura em Sororidade**: partilha de saberes e mobilização de agências para o empoderamento feminino, In: Educação e cultura popular / Organizadores Mário de Faria Carvalho, Everaldo Fernandes da Silva, André Luiz dos S. Paiva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela . **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Revista Cielo, cadernos pagu (33), julho-dezembro de 2009:265-283.

ANDREZA MARIA PEREIRA DA SILVA

**AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ACERCA DAS CONSTRUÇÕES DE
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada(o) em Pedagogia.

Caruaru, 09 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria do Carmo Goncalo Santos
NFD/CAA – UFPE
(Orientadora)

Profa. Dra. Anna Líssia da Silva
GRE
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
NFD/CAA - UFPE
(Examinador interno)