

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

### EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND GENDER RELATIONS

VENTURA, Ana Carolina<sup>1</sup>

**Resumo:** A partir de relatos e observações de professoras da educação infantil, este artigo aborda as relações de gênero presentes nas pré-escolas. Buscamos salientar como os mecanismos utilizados para o processo de normalização e o controle dos corpos são intrínsecos ao processo de socialização. Ao analisarmos o cotidiano de uma turma de educação infantil em duas instituições de ensino, uma escola particular e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), constatamos que as ações docentes demarcam os corpos infantis mediante intervenções e procedimentos sutis, ainda assim, as crianças utilizam os meios de transgressão como forma de expressão e resistência.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Relações de Gênero; Infância.

**Abstract:** Based on reports and observations of early childhood education teachers, this article addresses gender relations present in preschools. We seek to emphasize how the mechanisms used for the normalization process and the control of bodies are intrinsic to the socialization process. When analyzing the daily life of an early childhood education class in two educational institutions, a private school and an Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), we found that the teaching actions demarcate children's bodies through subtle interventions and procedures, yet children use the means of transgression as a way of expression and resistance.

**Keywords:** Child Education; Gender Relations; Childhood.

#### Como citar este artigo?

VENTURA, A. C. A Educação Infantil e as Relações de Gênero. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 20, n.1, p. 11-29, 2021.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia, na Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: ana.carolina.ventura@usp.br.

## 1 Introdução

### 1.1 Arquétipos do gênero na Educação Infantil

A constituição da educação infantil como direito da criança é um marco na história da educação, pois, a ela é voltada a construção de um espaço específico às etapas de seu desenvolvimento físico, psicológico e educacional. É por meio da educação infantil que a criança angaria um repertório de instrumentos que participam e auxiliam-na no processo de inserção na sociedade e conhecimento do mundo. O ambiente que a cerca é elementar na estruturação de suas visões de mundo, nesse sentido, a escola garante a convivência com corpos diferentes, marcados por histórias diferentes, realidades distintas, religiões diversas que, por sua vez, contribuem para que seja estabelecida uma educação plural.

A instituição que acolhe o corpo infantil é a mesma que se debruçará a delineá-lo e reestruturá-lo de acordo com as normas da sociedade em que este está inserido. Portanto, a ideia de uma educação voltada para a criança pequena é a de introduzi-la nos moldes sociais historicamente estruturados. Não à toa, a educação é a principal área mirada pelas figuras que representam o poder dentro de uma organização social, que buscam incutir, por meio dos aspectos formativos e pelo ordenamento dos corpos, seus ideais civilizatórios, bem como suas normas e valores.

O corpo, nesse sentido, ganha um destaque específico, particularmente na educação infantil. Mais do que auxiliar a criança em seu desenvolvimento, a escola vigia o corpo, os movimentos, as falas, os comportamentos. A criança é vigiada no andar, no pular, na manipulação dos objetos e em suas relações com os outros. A educação da criança se dá enfaticamente e primordialmente no/pelo corpo. Dessa forma, pensar a educação de uma criança é pensar também nas formas como essa educação lhe é instituída, ou seja, pensar nas relações de quem educa e quem é educado, pensar em quais são as práticas que modulam o corpo infantil, quais são as configurações esperadas e defendidas para ele, pensar, inclusive, em como se dá a relação de transgressão do educando para o educador no que tange às expectativas depositadas para as crianças.

Em outras palavras, o corpo em sua totalidade é um lugar de demarcação cultural e intervenção de poder, seus movimentos, suas gestualidades expressam

continuamente a cultura que lhe foi imposta. Esses são marcos vivos de intervenções e manifestações educacionais que incidem sobre ele as instituições e repressões sociais que o atravessam como diversas linhas que o cruzam e o modelam, seja religião, família, escola e sociedade, gerando, assim, uma relação de interseccionalidade.

Para Daniela Finco (2007), no campo da educação, não há uma separação entre mente e corpo, portanto a disciplina cabível aos corpos acompanhou o disciplinamento das mentes: “Todos os processos da escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (p. 95). No livro *Microfísica do Poder*, Foucault (1979) estende a ideia do poder e sua influência sobre os corpos, sendo o poder uma força que impreterivelmente os atinge, seja como forma disciplinar por mecanismos repressivos ou pelo discurso social que impõe e determina diversas imagens estigmatizadas às crianças em que elas devem espelhar-se e adequar-se ao proposto.

Essas imagens, por sua vez, carregam estereótipos distintivos do que é ser menino e menina. Elas representam as características exclusivas e singulares de como se configura o padrão de cada gênero dentro de uma cultura específica. Dessa forma, o processo educativo intrínseco à sociedade e, portanto, a essas imagens estereotipadas, imputará na experiência dos educandos configurações que exprimem as expectativas para cada gênero. Assim, a circunscrição da feminilidade e da masculinidade é um fator categórico dentro da educação infantil:

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 (VIANA; FINCO, 2009, p. 272)

Para tanto, são deslocadas, dentro do ambiente educacional, formas sutis que demarcam a criança. A forma como o/a educador/a escolhe os tipos de atividades, os brinquedos e as brincadeiras, a forma como se relaciona com os educandos, com as educandas, com os funcionários em geral, com os responsáveis, delibera habilmente estereótipos que reproduzem as normas de

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

gênero. Essas escolhas não são ingênuas, elas representam todo um processo de construção, de elaboração de regras pautadas principalmente na diferenciação dos sexos e, a partir desta, na delimitação de características essenciais aos corpos femininos e masculinos.

Dessa forma, dentro do ambiente escolar, situações diversas são encaradas por educadores de modo a revelar desigualdades entre meninos e meninas que vão além das diferenças fisiológicas entre um e outro. A partir dessas desigualdades, podemos perceber como as relações de poder se engendram e como elas revelam um cenário díspar entre os gêneros, bem como são concebidas as estruturas e as organizações da vida social, sejam elas simbólicas ou concretas (SCOTT, 1990). Portanto, a vida que reverbera dentro e fora das salas de aula na educação infantil é concebida dentro de um sistema previamente constituído, historicamente elaborado e socialmente arraigado (ELIAS, 1994).

As crianças aprendem a agir de acordo com o que lhes é imputado, as relações entre elas podem ser entrecruzadas por diversos marcadores sociais, no entanto, as relações que mais demarcam seus comportamentos são as de gênero (FINCO, 2007). Elas aprendem as delimitações que seu gênero lhes permite chegar, quais ações, movimentos e linguagens devem ter, o que podem ou não fazer, como e quando podem ou não fazer, aprendem a manejar seus sentimentos, a demonstrá-los ou a reprimi-los. No ambiente familiar, as ações que recebem na escola podem ser fortalecidas pelos responsáveis, pelos irmãos e outros membros da família, pelos amigos e amigas que constituem uma rede de apropriação das instituições sociais.

Meninas e meninos são ensinados de formas completamente diferentes, mesmo que habitem um mesmo lar, mesmo que frequentem a mesma instituição escolar, convivam com as mesmas pessoas, tenham a mesma rede de apoio. A forma como suas vidas são configuradas é ímpar e tende a corresponder a um ideal previamente constituído, frequentemente anelado às suas ações que, dessa forma, são constantemente vigiadas. Estas expectativas quanto a seus corpos, seu desenvolvimento e suas subjetividades são marcadas por desiguais relações de poder, uma vez que o/a educador/a parabeniza o menino por sua força ou valentia e repreende a menina por ser muito enérgica ou a congratula por sua delicadeza e mansidão, corrobora para a perpetuação das desigualdades tanto de poder quanto de gênero.

Ao contrário do que é amplamente disseminado, essas diferenças estão longe de serem consideradas inerentes aos aspectos biológicos de meninos e meninas. As diferenciações biológicas existem, no entanto, não é a partir delas que educadores, responsáveis, familiares e demais que configuram a rede de apoio da criança conferem as relações de gênero. Essas diferenças são social e historicamente construídas, a visão naturalista e essencialista do gênero nos corpos masculinos e femininos foi concebida por um determinismo biológico que conciliou os estereótipos sociais do gênero anelando-o às diferenças sexuais. Dessa forma, essas distinções entre homens e mulheres, meninos e meninas ganham justificativas anatômicas e fisiológicas.

No entanto, as práticas de controle dos corpos revelam como esses mecanismos de desigualdade de gênero se configuram no cotidiano da criança. A cultura lúdica, com a qual a criança contribui e na qual está inserida, evidencia as práticas de controle social. Sua relação com os objetos, e mais precisamente com os brinquedos, denota que a experiência na qual meninos e meninas vivem é plenamente diferente. De acordo com Brougère (1998), a cultura lúdica, ou seja, o arquétipo que representa o jogo e a brincadeira dentro de uma determinada cultura é produzida pelos indivíduos que dela participam e por meios externos. Portanto, ela se diversifica conforme o meio social, a cultura e o sexo da criança.

Para o autor, as crianças têm diferentes experiências que se revelam no jogo e na brincadeira, essas diferenças podem revelar qual a organização social a que a criança está submetida, qual o ideal disseminado a respeito do existir como menino/homem e menina/mulher. Leite (2002), ao retratar a experiência de meninas e suas relações com os brinquedos, evidencia que as particularidades dessas vivências demonstram como o universo feminino é voltado para uma visão essencialista do gênero, que configura o mundo lúdico da menina como uma preparação para sua vida adulta, já com os meninos, as brincadeiras e os jogos procuram instigar seu desenvolvimento profissional ou suas habilidades corporais.

Em outros termos, também podemos entender que os brinquedos têm um alvo específico em relação às crianças ligado principalmente às expectativas que a sociedade tem em relação a elas, bem como a construção e as representações das visões de mundo:

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

O brinquedo não representa a sociedade, ele se dirige à criança. Não pode ser considerado um reflexo do mundo social, mas como uma proposta de significados ligados às lógicas da brincadeira. A imagem proposta pelo brinquedo deve ser sempre pensada em relação às manipulações, as produções imaginárias que ele permite desenvolver (BROUGÈRE, 2004, p. 294).

Anelado a essas visões a respeito das expectativas dirigidas à educação infantil e ao corpo da criança, é inevitável que o sujeito “criança” que evocamos aqui se torne um indivíduo simplesmente levado pelas instituições sociais, um corpo amorfo, tábula rasa. No entanto, apesar de apontarmos os dispositivos de controle sociais e os aparatos de repressão e vigilância dentro do ambiente escolar, lidamos, entretanto, com sujeitos ativos, crianças que, apesar de estarem sujeitas ao processo civilizador (ELIAS, 1994), estão respaldadas pela prática da transgressão.

A transgressão faz parte do comportamento da criança, necessariamente porque, a ela, ainda estão incutindo as formas sociais do existir e do ser e, acompanhado a sua evolução, o processo do transgredir engendra novos formatos de questionar normas e comportamentos. Para que se desenvolva uma análise satisfatória a respeito da educação infantil, mais do que perscrutar a tentativa de modelar corpos empreendida pelos educadores e demais sujeitos sociais, faz-se necessário ponderar as formas de transgressão e a própria criança transgressora. Inclusive, como se dá a relação dentro do próprio grupo infantil em detrimento das regras impostas, os processos de vigilância e aqueles que as transgridem.

Para tanto, as experiências aqui relatadas foram observadas em duas instituições de ensino, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e um colégio que atende uma população com nível socioeconômico alto, localizados em São Paulo Capital. Procuramos nos atentar às tônicas dos acontecimentos e explorar o cotidiano infantil em seus diversos aparatos e momentos, buscando nas relações entre educadores e educandos, bem como nas relações de educandos entre si, compreender as demarcações dos corpos, os processos de transgressões e de vigilância.

## 2 Experiências na Educação Infantil

## 2.1 Espero muito de ti...

O subtítulo desta seção do artigo foi retirado de um quadro presente em uma das escolas observadas (esse quadro está presente em todos os ambientes da escola e em todas as salas), no qual está representado Jesus com um olhar grave e penetrante que o acompanha aonde quer que vá. Embaixo, escrito em letras garrafais, está a frase: “Espero muito de ti”. Ali é representada uma figura que simboliza o poder, um Ser que é considerado onipresente, onipotente e onisciente, observando as crianças, as professoras e, principalmente, a **educação**.

Todo esse aparato escolar é desenvolvido e tencionado para que as normas sociais sejam amplamente disseminadas e defendidas dentro da escola. O Redentor observa, de seu alto posto, se de fato os códigos de conduta e as convenções estão sendo bem decodificadas e inculcadas nos pequenos corpos infantis ali à mercê. Ele observa as falhas, os erros, observa os considerados desviantes, indisciplinados, desobedientes.

Essa é uma das formas de como a vigilância é explicitamente demonstrada dentro daquela sala de aula, como um aviso, um alerta. A forma como os/as educadores/as ensinam, o que eles educam, a forma como agem, a forma como falam, tudo isso é observado, monitorado e fiscalizado. Não obstante, ainda há um aviso: “Espero muito de Ti”. A espera relaciona-se ao cumprimento das expectativas, que não são poucas, dentro do ambiente escolar, ou seja, acatar os códigos de conduta e socialização estende-se para além das demandas sociais, torna-se uma exigência “divina”.

Ao lidarmos com a educação, lidamos com exigências centradas em diversos meios, seja a partir do bom comportamento, êxito nas matérias, êxito nas aptidões requeridas e ademais. No entanto, em detrimento da educação infantil, o corpo é alvo principal em que se voltam as perspectivas de formação, os elementos avaliativos se concentram necessariamente no corpo infantil e seu desenvolvimento. De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016), a criança, antes mesmo de nascer, já é anelada por um mundo de expectativas que se prolongam no ambiente escolar e daí para a vida.

Desde a gravidez das mães, as famílias se baseiam no sexo da criança para determinar certas expectativas em relação a ela: se for menino, penduram uma camiseta de time e uma chuteira de futebol no quarto; se for uma menina, penduram um vestidinho e uma bonequinha. Para os meninos, a família deseja

que seja um líder, primoroso, inteligente, corajoso, e para as meninas deseja que sejam meigas, obedientes, femininas. Portanto, antes mesmo de nascerem, essas crianças já têm um modelo de educação traçado e idealizado.

As diferenças e expectativas que se consolidam no ambiente familiar consolidam-se também dentro da sala de aula, seja nos modos como os educadores falam, como agem, como lidam com os problemas, muitas vezes sempre defendendo as meninas dos modos agressivos com que meninos agem; se o educador pede algo que depreenda força para os meninos, ou elogia o capricho e organização das meninas, reforça essas expectativas.

A escola fortalece essas habilidades nas crianças de uma forma muito sutil, “natural”, esperando delas diferentes resultados em relação ao desempenho intelectual para cada sexo, e as influencia por meio de correções ou recompensas quando essas determinadas expectativas são realizadas. Em uma das observações feitas na escola particular, no momento em que as crianças brincavam, a educadora titular comenta sobre dois educandos, um menino e uma menina que estavam sentados brincando juntos. Para ela, aquela dupla era a que considerava mais improvável, sendo o menino considerado muito agressivo e a menina muito frágil.

Não demora muito tempo e a menina em questão vem reclamar do aluno dizendo que ele a havia machucado, a professora chama a criança e o repreende reforçando a fragilidade da aluna e estendendo essa característica às meninas no geral. As formas do educar, de limitar as ações, de repreender e de conversar, carregam uma carga de estereótipo. A educadora alimenta, de forma natural, o ciclo de que meninas são frágeis e, portanto, não aguentam brincadeiras consideradas mais agressivas, no entanto, em vez de comunicar ao menino que essas brincadeiras podem machucar os/as outros/as colegas, ela reafirma o estigma feminino e o deixa continuar brincando.

Quando naturalizamos as diferenças sociais entre os sexos, promovemos diferentes vivências corporais para meninos e meninas; esse educando e essa educanda, de acordo com a educadora, são os exemplos que representam a masculinidade e a feminilidade: ele, agressivo, desajeitado, disperso, impulsivo, competitivo; ela, meiga, delicada, organizada, quieta, obediente, frágil. Partindo desse pressuposto, compreendemos como as famílias dessas crianças as criam baseadas nesses estigmas, a superproteção para as meninas e o encorajamento dos meninos.



Para Finco (2007), o processo de socialização das crianças acarreta distintos modelos de educação dos corpos que se solidificam nas posturas e irrompem em determinados comportamentos, e a questão da agressividade nos meninos é uma delas. De acordo com a autora, a agressividade pode ser considerada um fator comum nas crianças, no entanto as delimitações e sanções a que estas são submetidas torna o processo da agressividade possível apenas para os meninos, uma vez que representa o comportamento masculino socialmente aceito.

Outro exemplo deste arquétipo se deu nas aulas de inglês. A educadora propôs uma atividade em que as crianças, sentadas em roda, compartilham um cubo com um personagem que apresentava várias emoções, e elas podiam montar a emoção que estavam “sentindo” e diziam como a expressão é falada em inglês. Quando o cubo passava nas mãos dos meninos, estes montavam expressões que para eles eram agressivas, como raiva ou peraltas, e as meninas montavam expressões passivas como tédio ou apaixonadas.

Os sentimentos são trabalhados de formas diferentes com meninos e com meninas. Para eles, as emoções são postuladas pelo sexo, os sentimentos de coragem, agressividade, força, valentia são marcados como masculinos, já os sentimentos de tristeza (com relação ao choro), mansidão, delicadeza são marcados como femininos. Esses processos inculcados nas crianças vão sendo sutilmente delineados no cotidiano; se algum menino tem um comportamento desviante da norma estabelecida sofre muitas sanções, o mesmo vale com as meninas.

Esse minucioso processo se repete, até que a violência e a agressividade da menina desapareça, ou seja, que ela comece a se comportar como uma verdadeira menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e fazendo com que a menina demonstre meiguice e obediência. Já para o menino, esse processo se dá no sentido contrário: na atribuição de tarefas dinâmicas e extrovertidas e, principalmente, com a privação da afetividade, não lhe sendo permitido, por exemplo, expressar-se através do choro (FINCO, 2007, p. 104).

Nos momentos em que os meninos choram e as educadoras intervêm censurando essa possibilidade de expressão, contribuem para que a criança guarde o sentimento para si e o demonstre de forma diferente, geralmente, por meio da agressividade, comportamento teoricamente aceito para eles. Para os meninos observados na EMEI, chorar é algo que somente as meninas estão

liberadas para fazer, os processos constitutivos de corpos masculinos estão bem enraizados neles, demonstrações de carinho e afeto são reprimidas e são motivos para chacota.

Em outro momento, uma situação encarada pela educadora explicita como não apenas as crianças internalizam sutilmente as relações de gênero, como também tencionam um sistema de vigilância para com os outros do grupo. Um dos educandos reclama que o amigo o tinha beijado; a educadora, ao perguntar onde a criança o havia beijado, ele responde “na bochecha”; a educadora o acalma dizendo que estava tudo bem beijar na bochecha, e que não teria problema, e a criança prontamente retruca: “minha mãe disse que meninos não podem beijar outros meninos, só meninas”. Ali, os meninos não se abraçam, e qualquer menino que queira expressar sua afetividade por meio de uma demonstração de carinho é reprimido pelo resto do grupo, para eles “é coisa de mulherzinha”.

É interessante notar que, apesar da educadora relativizar o acontecido para a criança, ela leva o ensinamento de que demonstrações de afetividade entre meninos é algo evitável, sendo possível somente de meninas para meninas ou entre meninos e meninas. Intrínseca a esses comportamentos, está uma consolidada relação de gênero e poder que Viana e Finco (2009) definem como “privação da afetividade”, em que não é permitido que meninos expressem seus sentimentos através do choro ou qualquer relação de afetividade entre si.

As sanções a que as crianças são submetidas e as delimitações sutis que recebem em seus corpos vão ao encontro das expectativas que os adultos inculcam nelas e denotam a concepção que a sociedade em que estão inseridas considera sobre o que é ser menino e o que é ser menina. Sendo assim, agindo de acordo com a concepção de corpos masculinizados, a expressão dos sentimentos seria um sinal de fraqueza, e, portanto, se é fraco, é algo pertencente à categoria feminina, taxada como fraca; logo, meninos que demonstram seus sentimentos são considerados como fracos e são igualados às meninas.

Em seu artigo “A Constituição de Corpos Guerreiros em um Currículo Escolar” (2013), as autoras Cristina d’Ávila Reis e Marlucy Alvez Paraíso, ao analisarem a constituição de corpos guerreiros no currículo escolar, demonstram que as normas de gênero posicionam os corpos dos alunos de modo a constituir determinados *rankings* que os estabelecem em certas classificações em relação à

sua força física, coragem e agressividade, adjetivos constantemente utilizados para definir os comportamentos dos meninos e ao mesmo tempo seus corpos.

Dessa forma, em suas observações, as autoras analisam como os meninos, dentro da sala de aula, constroem grupos específicos representativos de suas atribuições masculinas, hierarquizando uns aos outros dependendo de suas demonstrações de força, agressividade e poder. De forma semelhante, quando uma criança, educando pertencente à escola particular observada, brincava na brinquedoteca e quis colocar uma fantasia de fada, muitos meninos caçoaram dele. Ao ver a situação, a educadora repreendeu os outros meninos, mas, ao mesmo tempo, olhou para a auxiliar de sala com uma feição de espanto e preocupação.

Para ela, esse tipo de comportamento demonstrado pelo menino se fundamentava na ausência de uma figura paterna que representasse constantemente quais valores masculinos deveriam ser internalizados e reproduzidos. Portanto, ser criado apenas por mulheres o levaria a internalizar comportamentos considerados feminilizados. Esse conjunto de expectativas referentes ao gênero leva as educadoras a enxergarem a situação da criança transgressora como um “caso” a ser analisado separadamente. Elas constroem na dinâmica grupal exemplos que são normalizados e toda transgressão se torna, portanto, uma situação ímpar, individual:

O caso é o tal indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc (FOUCAULT, 1977, p. 70).

Os meninos, ao serem perguntados pela auxiliar o porquê de rirem do amigo, respondem “é fantasia de menina”. Pelo observado, havia algumas meninas que se fantasiaram de super-heróis e os meninos não se importaram, no entanto, ver um colega usando fantasia de menina é algo condenável. A feminilidade é naturalizada de forma pejorativa para os meninos, portanto, quanto mais eles se mantêm longe do que é considerado socialmente feminino, mais são considerados viris e, portanto, representam bem a categoria masculina.

É nítido observar que os meninos que infringem as normas de gênero tão bem definidas são menosprezados e considerados inferiores, não são considerados pelos outros meninos corajosos, sagazes, fortes e agressivos; ao contrário, são taxados de “maricas”, uma forma pejorativa de desqualificá-los em

relação aos demais, chamando-os de “menininha”. Sendo assim, eles seriam considerados fracos, frágeis e covardes:

Assim, características culturalmente consideradas masculinas são produzidas como um ideal a ser conquistado por corpos tidos como homens, um ideal que produz a maior normalidade e a maior valorização social daquele que dele mais se aproxima. [...] o ideal do *corpo-menino-forte* atua de modo a posicionar como normais, como *meninos-alunos*, os corpos que são tidos como fortes e como anormais, como *meninos-alunos-mulherzinhas*, os que são tidos como fracos (REIS; PARAÍSO, 2013, p. 1251).

Em contrapartida, as meninas que vestiram as roupas dos super-heróis, ao menos nessa turma, não sofreram retaliação por quererem ser fortes como esses heróis – masculinos – e assim, uma menina que quer atingir um grau ou nível de admiração em relação a sua força ou agilidade precisa se vestir como um super-herói masculino. Só assim ela conseguiria incorporar todos esses atributos, afinal, as fantasias de personagens femininas que havia não eram representativas de poder, força e coragem, a maioria eram de princesas e bonecas, figuras geralmente pacatas, mansas e submissas.

Brougère (2004), ao articular os estudos de Pierre Tap a respeito da escolha das crianças em relação aos brinquedos, demonstra que para meninas é mais fácil e mais aceitável que haja possibilidades de escolherem para suporte lúdico brinquedos voltados para a categoria masculina do que o contrário:

Se admitirmos que o polo dominante e valorizado é o masculino, ele vai mais facilmente provocar a adesão do outro sexo do que o inverso ou, para remeter a evidências sociais, é mais fácil para uma menina ser uma menina com traços masculinos do que o inverso. A identidade masculina é mais frágil, mais coerciva, o reverso de uma valorização (BROUGÈRE, 2004, p. 295).

Entende-se assim que, apesar de sofrerem constante pressão para apresentarem comportamentos femininos, ou seja, serem frágeis, delicadas, meigas, as meninas também querem, em suas brincadeiras, serem poderosas, fortes, corajosas e, não encontrando nenhum brinquedo pertencente à categoria delas – feminino –, elas partem para os brinquedos considerados de categoria “masculina” para encontrar peças que sejam figurativas de características que elas querem obter para si – força, coragem e poder.

Os brinquedos disponíveis para as meninas na brinquedoteca e sala de aula remetem ao ambiente familiar, portanto panelinhas, copinhos, talheres, pratos, lava louças, máquina de lavar, comidinhas, eletrodomésticos, ferro de passar, produtos de beleza, perfumes, secador e prendedor de cabelo, pentes, espelhos, inclusive brinquedos de limpeza como vassoura e pá de lixo, todos com cores demarcadas como femininas: vários tons de rosa e branco. Ademais, os brinquedos que fazem jus a alguma profissão também são estigmatizados, por exemplo, os que imitam uma pequena caixa de supermercado sempre são voltados para as meninas, nunca para os meninos.

Reiteramos que o brinquedo é dotado de significado e quem se responsabiliza por atribuí-lo são os sujeitos que o manipulam. Sujeitos ativos e dotados de uma subjetividade suscetível às delineações sociais, no entanto, não passiva, as crianças podem subverter o significado primário atribuído ao brinquedo. Mais do que reproduzir as formas culturais atribuídas ao gênero, o brinquedo aporta grande carga de significação (BROUGÈRE, 2010). Ainda assim, a ação do adulto diante do comportamento subversivo que as crianças podem apresentar ao manipularem qualquer brinquedo reitera qual a forma mais socialmente aceitável de brincar.

Outro assunto bastante abordado nas duas instituições de ensino pelas meninas ao brincar é a maternidade. Algumas meninas colocam bichinhos de pelúcia ou bonecas embaixo da blusa para representarem que estão grávidas, algumas até simulam o parto da criança, em que a “médica” corta a barriga da mãe para o bebê sair. Assim, ao “darem à luz” as bonecas ou ursinhos, as supostas mães abraçam seus filhos e os ninam para dormir e depois comer. Os meninos quando entram na brincadeira, geralmente, são os pais e, para eles, quem cuida dos/as filhos/as são as mães; os papais vão trabalhar, jogar futebol, dirigem carros e são “bravos”, dão broncas e deixam de castigo.

Para os meninos, o repertório de brinquedos incita força, agressividade e aventura, geralmente o que mais se encontra nos espaços para brincadeiras destinados aos meninos são ferramentas, bolas, carrinhos, caminhões, barcos, navios, naves espaciais, espadas, arcos e flechas, e os temas variam entre esportes, carros e super-heróis. Já a brinquedoteca observada na instituição particular de ensino tem a representação de uma “mini casa” com espaços reais de cozinha, sala e quarto, mobiliada com pequenos móveis, onde as meninas costumam

brincar muito mais do que os meninos; eles costumam brincar em outros espaços que não aquele.

Se de alguma forma resolvem brincar naquele lugar, as meninas reclamam para as educadoras que eles estão “estragando” a brincadeira porque não sabem brincar como deveriam dentro daquela casinha. Pelas brincadeiras, as crianças evidenciam as demarcações de gênero em operação nos corpos delas, por exemplo, quando as meninas vão brincar no espaço da casa e atribuem a ela o valor lúdico condizente, ou seja, a casa naquele momento representará de fato um lar; as brincadeiras não envolvem correr, pular, gritar, escorregar, pendurar, pois dentro de casa mantém-se a ordem, a calma e a disciplina. Às meninas, é esperado os valores de quietude e organização. Portanto, no ambiente em que o gênero predominante é o feminino, como no ambiente familiar, valores que o contradizem não são aceitos.

Para os meninos, no entanto, se a regra para utilizar aquele espaço é não correr, pular, gritar, escorregar e pendurar, não tem graça; sendo assim, eles evitam brincar por ali para não receberem bronca da educadora por estarem arruinando o jogo “das meninas” e utilizam-se do resto da sala para se divertirem. De acordo com Finco (2007), a forma como as meninas são moldadas para apresentarem comportamentos femininos e os meninos para apresentarem comportamentos masculinos justifica o fato de os brinquedos denominados femininos produzirem determinada feminilidade e os brinquedos denominados masculinos expressarem uma “masculinidade hegemônica” (p. 111).

Na EMEI, no momento do intervalo, as crianças se espalham pelo parque e os meninos pedem para a educadora se podem usar a quadra – de cimento cru e sem acabamento – para poderem jogar futebol. A educadora consente e quase todos os meninos vão. Algumas meninas aproveitam o ensejo e partem para o jogo juntamente com os meninos, no entanto, ela as tira da quadra alegando que não sabem jogar e se machucam mais facilmente.

A quadra naquele estado era um problema para todas as crianças, não apenas para as meninas, entretanto, de forma incisiva para a educadora, as meninas se machucam mais “fácil” que os meninos e, por isso, é melhor que brinquem com algo que exija menos corporalidade.

Não só pelo brincar que as diferenças são acentuadas, mas também pelas formas lúdicas e imaginárias em que se envolvem as crianças, como nas contações de histórias ou momentos em que assistem a algum filme ou a um

desenho. Nas contações de histórias que as crianças escutam toda semana, os contos, sempre que envolvem alguma mulher ou demonstram-na como bruxa ou como princesa, estabelecem um padrão de feminilidade e de beleza: “Nessa literatura, ‘o modelo feminino dotado de atributos como o refinamento, a compostura, a polidez, a discrição e a elegância, aliados a uma noção precisa da hierarquia e submissão’ parecia não ter corpo” (CUNHA, 1999, p. 29 apud FONTANA, 2001, p. 46).

A contação de histórias é uma das formas em que as crianças podem ser submetidas aos significados sobre fragilidade, submissão, delicadeza e vulnerabilidade, e a figura que constantemente a representa é geralmente a feminina. Já a figura poderosa, destemida, corajosa, forte, valente é representada pela personagem masculina. A figura feminina é geralmente posta em perigo e resgatada pela figura masculina, não sem antes demonstrar provas de sua coragem e masculinidade, livrando-se da bruxa ou do dragão e vencendo muitos desafios e aventuras para poder salvar a jovem donzela.

A presença feminina nas histórias sendo constantemente amainada por um comportamento submisso inculca na mente das crianças que as meninas são e devem ser da mesma forma, afinal, o pressuposto é o de que toda menina quer ser uma princesa e, para que isso seja efetivo, deve, portanto, agir como uma princesa, sendo gentil, amável, meiga, delicada e bonita. O ideal de beleza é sempre posto de diversas formas, desde a representação da princesa branca, cabelos lisos e louros, olhos azuis, corpo esbelto. Já a bruxa geralmente é representada por uma figura velha, esguia, cabelos bagunçados e, às vezes, representada como uma pessoa gorda.

Inclusive, nas atividades de arte, algumas meninas ao representarem a si mesmas, as amigas ou qualquer figura feminina, as retratam com “maquiagem” e salto alto, porque, para elas, essa é a maneira que as mulheres se arrumam e que elas mesmas, uma vez ou outra, vêm para a escola. O processo de objetificação do corpo feminino começa desde a tenra idade, revelando uma relação de poder violenta ao corpo da menina. Determinadas atitudes são imputadas reforçando estereótipos já existentes e contribuindo para a demarcação da feminilização.

Nas demais experiências e brincadeiras das crianças, quando há meninos e meninas brincando juntos, os meninos costumam persegui-las. Nessa brincadeira, não há troca, ou seja, depois de certo momento, os meninos são

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

perseguidos. Na turma, eles incorporam personagens agressivos e valentes, enquanto as meninas cumprem papéis passivos.

A brincadeira é tão disseminada que chega a ser posta como uma advertência aos colegas que não agem de acordo com a vontade do grupo. Em sala de aula, utilizam o jogo como forma de sanção ou recompensa, visto que perseguir as meninas torna-se um objeto passível de ser privado ou acessado aos outros do grupo. Dentro e fora dos momentos lúdicos, esses comportamentos se repetem continuamente entre as crianças.

A utilização de uma forma de prazer torna-se objeto de penalidade àqueles que não correspondem às regras que o grupo propõe ou de gratificação àqueles que se doham a elas. Em detrimento dessa situação, geralmente os meninos tomam posições superiores nas hierarquias de poder na turma, pois são eles que manejam as brincadeiras mais corporais.

Para Lins, Machado e Escoura (2016), as oposições entre a feminilidade e a masculinidade acarretam desigualdades em que são articuladas as noções de hierarquia e poder, sendo o gênero também uma ferramenta social de produzir desigualdade entre as pessoas, objetos, lugares e emoções. As relações hierárquicas estão bem introduzidas nos corpos infantis, seja nas brincadeiras, nas histórias e nos momentos de descontração, em que se percebem constantemente como as reações das crianças são submetidas ao agenciamento dos estereótipos de gênero, criando essas relações de desigualdade entre meninos e meninas.

Para além dos enunciados de gênero propagados pelas atitudes dos docentes e da vigilância entre os próprios educandos, o sujeito criança não deixa de ser ativo nas relações de transgressões e disciplinamento dos corpos. A educação é um elemento passível de mudança e, por isso, todo o corpo escolar não deve se limitar à sujeição e ao marasmo do conformismo dentro das instituições sociais:

[...] frente às opressões que as crianças vêm sofrendo, meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, nos lembrando que o modo como estão sendo educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos (VIANA; FINCO, 2009, p. 281).



## Considerações finais

Ao que emerge das situações relatadas, o corpo da criança é um lugar de demarcação cultural e intervenção de poder, e seus movimentos, suas gestualidades expressam continuamente a cultura que lhe foi imposta. Dessa forma, a educação da criança se dá enfaticamente pelo/no corpo infantil. Dentre as distintas demarcações, as relações de gênero carregam arquétipos que são sutilmente impostos pelas ações docentes em conjunto com as famílias e demais redes de apoio da criança. Mesmo que sejam criadas, educadas e socializadas em uma mesma família, escola e cultura, meninas e meninos configuram diferentes padrões de socialização.

Os elementos presentes nas instituições escolares contribuem, portanto, para que a instituição das normas sociais e de gênero nas crianças sejam efetivas. Para tanto, escolhas arbitrárias desde as roupas, brinquedos, atividades e demais constituem um arcabouço de expectativas relacionadas ao corpo infantil e ao desenvolvimento das subjetividades de meninos e meninas dentro de uma determinada sociedade.

Ainda, apesar de estarem submetidas aos processos civilizatórios, as crianças não são passivas, amorfas ou tábulas rasas. São sujeitos ativos capazes de reformularem por meio da transgressão as formas sociais que lhes são impostas de ser e existir. A cultura dentro do ambiente escolar tem a possibilidade de ser transformada. Grande parte desse movimento transgressor remete às formas que as crianças utilizam para resistir às demarcações e normas pré-estabelecidas – antes mesmo de nascerem –, é pela transgressão que elas expressam seus anseios e desejos e por meio dela reinventam uma infância que ainda não foi planejada para elas.

É importante postular que a Educação Infantil deve ser valorizada e é vital para um desenvolvimento plural das crianças e suas socializações, uma vez que acolhe (ou deveria acolher) as diferenças, sendo, portanto, do mesmo grau de importância, que educadores e educadoras entendam o valor imenso que carregam todos os dias ao lidarem com elas.

A busca por uma pedagogia menos desigual não significa que será, também, uma pedagogia sem diferenças, a busca pela normalização é literalmente apagar as diferenças e estabelecer novas formas de opressão, sejam elas por gênero, raça ou cultura. Espera-se que – a começar pela educação infantil – as variações e diferenças existentes não sejam usadas para que se

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

estabeleça relações de poder e injustiças (LINS et al., 2016), mas que por meio dessas distinções seja possível que as crianças vivenciem uma infância ainda não planejada.

Ainda que não seja completamente possível viver ou se constituir sem nenhuma demarcação imposta socialmente, seja pela família ou instituições de poder da comunidade, é possível oferecer uma infância livre de artefatos sociais históricos ainda presentes no ensino que não condizem mais com a realidade. Não há como simplesmente ignorar que as crianças nem sempre andarão de acordo com as regras disciplinares e cada vez mais buscarão opor-se ao que para elas não faz sentido.

Comprendemos que:

[...] por haver uma positividade no poder, isto é, por haver sempre a promessa de que é possível aperfeiçoar, incluir ou engrandecer, as transgressões acabam sendo capturadas e adequadas a uma nova configuração. [...] Importa ressaltar que a transgressão não elimina o poder, mas o motiva, como em um processo de retroalimentação (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p. 61).

Portanto, sendo o poder sempre presente e atuante na sociedade, é possível que mudemos as formas de organização escolar e as formas de poder mediante as transgressões, o que hoje é considerado condenável, amanhã poderá se tornar regra ou amplamente aceitável. O processo é longo e contínuo, no entanto é possível senti-lo entranhando-se no âmago das instituições escolares; esperemos que dele floresça algo novo e mais justo. Como já dizia o poeta: “É feia, mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o novo e o ódio” (ANDRADE, 1978, p. 14-16).

## Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. *O plural da Infância: Aportes da Sociologia*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia Poética*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, p. 14-16.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, p. 103-116, 1998.

\_\_\_\_\_. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VENTURA, A. C.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da Sedução - os romances de M. Dolly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v. 1.

FINCO, Daniela. A Educação dos Corpos Femininos e Masculinos na Educação Infantil. In: *O Coletivo Infantil em Creches e Pré-Escolas*; São Paulo, Cortez Editora; 2007.

FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 129-143.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul, Michel Foucault – *Uma Trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1977

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. *Cadernos Cedes*, v. 22, p. 63-80, 2002.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alvez; REIS, Cristina d'Ávila. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. *Educação & Realidade*, v. 38, p. 1243-1266, 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

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