



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## MASCULINIDADES E SEXISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que os meninos perdem com isso?

MASCULINIDADES Y SEXISMO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:

¿qué se están perdiendo los chicos?

MASCULINITIES AND SEXISM IN CHILDHOOD EDUCATION:

what are the boys missing out on?

Danielle Atta  
Universidade de Brasília-UNB  
danielleatta2@gmail.com

Monique Ap. Voltarelli  
Universidade de Brasília-UNB  
mvoltarelli@unb.br

**Resumo:** Esse estudo é um recorte de pesquisa de mestrado intitulada “Masculinidades como práticas sociais: perspectiva dos meninos da Educação Infantil” que problematizou as masculinidades e as questões de gênero, por meio da observação de práticas sociais de um grupo de quinze crianças com idade entre quatro e cinco anos de uma turma de primeiro período de instituição de Educação Infantil de Sobradinho, Distrito Federal. A pesquisa observou como perspectivas sobre gênero, valores e normas são passadas e recebidas pelas crianças e quais masculinidades faziam parte da dinâmica da instituição, dos discursos e rotinas. O presente artigo busca apontar práticas produtoras de desigualdades e também visibilizar a forma como os meninos são educados e cuidados e como se cuidam e negociam suas práticas. Esse texto, seguindo a linha da pesquisa, utiliza os aportes teóricos da Sociologia da Infância, dos Estudos de Gênero e dos Estudos das Masculinidades e é uma investigação de caráter descritivo qualitativo realizada através de observação participante, com registros fotográficos, gravação de voz e transcrição de falas. Chegou-se à conclusão que a instituição de Educação Infantil legitima normas de gênero e carrega marcas sexistas que são evidenciadas nas práticas pedagógicas; que os meninos estão ressignificando suas ações; e que o caminho em busca de uma Pedagogia da Escuta - não preconceituosa e transformadora – ainda precisa ser melhor percorrido.

**Palavras-chave:** Meninos e Educação Infantil. Gênero e Infância. Masculinidades.

**Resumen:** Este estudio es un extracto de una investigación de maestría titulada Masculinidades como prácticas sociales: la perspectiva de los niños de Educación Infantil, que problematizó las masculinidades y las cuestiones de género, a través de la observación de las prácticas sociales de un grupo de quince niños de cuatro a cinco años de edad en una clase del primer período de una institución de Educación Infantil en Sobradinho, Distrito Federal. La investigación observó cómo las perspectivas de género, valores y normas son transmitidas y recibidas por los niños y qué masculinidades forman parte de las dinámicas, discursos y rutinas de la institución. El presente artículo busca señalar prácticas que producen desigualdades y también visibilizar cómo los niños son educados y cuidados y cómo ellos se cuidan y negocian sus prácticas. Este



texto, seguindo a linha de investigação, utiliza as aportaciones teóricas de la Sociología de la Infancia, los Estudios de Género y los Estudios de Masculinidades y es una investigación cualitativa descriptiva realizada mediante observación participante, con registros fotográficos, grabación de voz y transcripción de discursos. Se llegó a la conclusión de que la institución de Educación Infantil legitima normas de género y carga marcas sexistas que se evidencian en las prácticas pedagógicas; que los chicos están resignificando sus acciones; y que el camino en busca de una Pedagogía de la Escucha - desprejuiciada y transformadora - aún necesita ser mejor recorrido.

**Palabras clave:** Niños y educación infantil. Género e infancia. Masculinidades.

**Abstract:** This study is an excerpt from a master's research entitled Masculinities as Social Practices: Childhood Education boys' perspective, which problematized masculinities and gender issues through the observation of social practices of a group of fifteen children between four and five years of age in a first period class at a kindergarten in Sobradinho, Federal District. The research observed how perspectives on gender, values and norms are passed on and received by the children and which masculinities were part of the institution's dynamics, discourses and routines. The present article seeks to point out practices that produce inequalities and also to make visible how boys are educated and cared for, and how they care for and negotiate their practices. This text, following the line of research, uses the theoretical contributions of the Sociology of Childhood, Gender Studies and Masculinities Studies and is a qualitative descriptive investigation carried out through participant observation, with photographic records, voice recording and transcription of speeches. The conclusion was reached that the institution of Early Childhood Education legitimizes gender norms and carries sexist marks that are evidenced in pedagogical practices; that the boys are re-signifying their actions; and that the path in search of a Pedagogy of Listening - non-prejudiced and transforming - still needs to be better traveled.

**Keywords:** Boys and early childhood education. Gender and Childhood. Masculinities.

## Introdução

Esse artigo, que objetiva anunciar e propor reflexões acerca de concepções de gênero e normas que são apresentadas aos meninos, assim como problematizar questões relacionadas às múltiplas masculinidades e a sua propagação, é parte de uma pesquisa de mestrado intitulada “Masculinidades como práticas sociais: perspectiva dos meninos da Educação Infantil” realizada entre os anos de 2021 e 2023 com a participação de 15 crianças, 10 delas meninos, de um Centro de Educação Infantil da Região Administrativa de Sobradinho no Distrito Federal.

Para realização do trabalho de campo da pesquisa, que teve início em outubro de 2021 – com a primeira visita à instituição – e foi concluído em outubro de 2022, foram cumpridas as questões burocráticas: aprovação do Comitê de Ética (que ocorreu em 23 de fevereiro de 2022, conforme parecer nº 5.260.108) e posterior elaboração e assinatura dos Termos de Consentimento e de Assentimento Livres e Esclarecidos. Foi dada atenção especial à anuência das crianças em participar da pesquisa e cada uma, individualmente,



preencheu, junto com a pesquisadora, os termos de assentimento deixando suas marcas no documento: algumas escreveram as iniciais dos nomes, outras usaram tinta guache e o dedo polegar.

O recorte aqui proposto dará ênfase às ações produtoras de desigualdades e às marcas sexistas evidenciadas em algumas práticas pedagógicas, entre elas o cerceamento de escolhas e a diferenciação baseada no sexo biológico. Também mostrará atividades que os meninos costumam se engajar e como ressignificam relacionamentos e estabelecem novas visões de mundo. O presente estudo pauta-se nos aportes teóricos da Sociologia da Infância e também utiliza os Estudos de Gênero e de Masculinidades.

A metodologia adotada foi a observação participante com uso de registros fotográficos, gravação de voz e anotações em diários de campo. A pesquisa, de caráter descritivo qualitativo, fez uso de uma abordagem microsociológica que permitiu aprofundamento na temática, buscando atingir o objetivo principal que era a análise das interações sociais das crianças, com um olhar especial para os meninos.

Partiu-se do reconhecimento de que crianças são sujeitos de direito, atores sociais e produtores de cultura e de identidade pessoal e coletiva (Corsaro, 2011) para analisar o processo de identificação de gênero e como as dinâmicas institucionais (ações e expressões) interferem na reprodução de ideias relacionadas a masculinidade ou reafirmam a diferenciação dos papéis sociais nas rotinas infantis.

Em uma sociedade sexista, em que uma representante do Estado afirma que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”<sup>1</sup>, onde, habitualmente, nas instituições de Educação Infantil, se oferece brinquedos específicos e sexistas para meninas e para meninos, assim como observa-se o emprego frequente de apelidos que visam rotular as crianças quando assumem posturas ou demonstram comportamentos atribuídos ao gênero oposto, é urgente a necessidade de se investigar o processo de educação dos corpos. Pensar a formação de preconceitos, discutir de que forma a instituição educativa pode sintetizar a expectativa que a sociedade possui acerca do que é ser um menino e influenciar na construção de uma determinada masculinidade é imprescindível, pois “necessitamos urgentemente de uma educação emancipatória que liberte desde cedo as crianças da opressão da norma de expressão de gênero e de sexualidade” (Castro, 2018, p. 79).

Buscando problematizar os caminhos que as discussões de gênero têm seguido, procurou-se quantificar o que, de acordo com o catálogo de teses da Coordenação de Aper-

---

1 Fala da então ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves (Jornal O Globo de 3 de janeiro de 2019). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damare-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 11 nov. 2021.



feijão de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem sendo produzido. Assim, durante o curso de mestrado, feita uma sondagem das pesquisas – dissertações e teses - que abordam gênero, masculinidade e machismo na Educação Infantil, creche ou pré-escola entre os anos de 2010 e 2020. Foram analisados os primeiros 650 títulos, ou seja, 1.950 pesquisas, aproximadamente, e separadas as que traziam dois dos descritores nas palavras-chaves ou no resumo. Das 43 pesquisas encontradas, 35 eram dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Dessas, 38 abordavam gênero, 27 direcionaram o foco para o mundo adulto e suas questões (Homem e Docência, Trabalho Masculino na Educação Infantil, Feminização do Magistério, Homens Professores), 4 pareciam ter uma abordagem mista e 12 colocavam a criança e suas interações no centro da pesquisa.

Existem muitas publicações que abordam questões sociológicas que envolvem a infância tendo como recorte as relações sociais de crianças entre pares e também com os adultos, mas as pesquisas que têm como recorte as categorias de gênero, masculinidade e machismo, que não sejam adultocentradas, ainda não têm a mesma expressividade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI- (BRASIL, 2010) remetem a temática quando estabelecem que as instituições educativas devem cumprir sua função sociopolítica e lista, entre elas, a da construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17). Esse documento também ressalta a importância da construção da autonomia e de valores relacionados ao respeito comum e ao aprendizado do convívio com diferenças culturais, com as identidades, especificidades e singularidades.

A instituição de Educação Infantil tem como função promover as infâncias e abrir espaços para possibilidades, construções de identidades e implementação de aprendizagens sobre relações sociais. Falar da construção da identidade de gênero é algo complexo. De acordo com Vera Duarte (2021), essa construção diz respeito à apropriação dos modelos culturalmente dominantes do que “é ser rapaz” ou “ser uma moça” (p. 261), porém é “no ambiente da Educação Infantil, um importante espaço de socialização, que meninas e meninos se deparam com as diferenças, com os marcadores sociais que constituem nossas diferentes identidades” (Vieira; Finco, 2019, p. 123). Nesse local, é possível problematizar as questões de gênero, os estereótipos, as masculinidades, as normas e os preconceitos. Na Educação Infantil, ainda no início do processo de aprendizagem institucionalizada, desconstruções poderão ser feitas e possibilidades – de uma educação voltada para a for-



mação real da identidade das crianças pequenas e para a equidade de gênero, fugindo de práticas sexistas – poderão ser construídas. E para isso é importante que se saiba como as instituições têm lidado com o tema.

Raewyn Connell, e Rebecca Pearse, 2015, a partir da página 53, ao citarem a pesquisa de Barrie Thorne (1993), trazem o termo “fronteira de gênero”. Para essas autoras, as fronteiras são comuns em jogos de pega-pega, nas piadas, vestimentas, formas de falar e, quando são ativadas, “[...] estabelecem a “divisão fluida “meninos e meninas” se consolida como “os meninos” e “as meninas” enquanto grupos separados e reificados. No processo, categorias de identidade que em outras ocasiões têm relevância mínima na interação se tornam a base de coletividades separadas” (Connell; Pearse, 2015, p. 54-55).

Pensar essas fronteiras de gênero ainda na Educação Infantil, enquanto as crianças estão construindo os conceitos, e tendo acesso a pré-conceitos e preconceitos, parece ser acertado.

### **Sociologia da Infância, gênero e masculinidades**

As crianças e a infância tornaram-se foco de inúmeros estudos no fim do século XX e foram compreendidas enquanto atores sociais e sujeitos de direitos, assim como se passou a considerar a infância como categoria geracional na estrutura social, transformando-a em objeto de estudo do campo científico, principalmente pelo campo científico da Sociologia da Infância. Nesse momento, assistiu-se a concessão de visibilidade e voz não para o futuro adulto, ou futuro humano – ser em espera, em fase preparatória (Qvortrup, 2010), mas para a própria criança, entendida como agente que modifica o mundo capaz de produzir conhecimento partilhado, elaborar normas e regras sociais para o próprio convívio, “de moldar a sua identidade, produzir e comunicar visões confiáveis no mundo social” (Pechtelidis, 2021, p. 53).

A partir dos anos 1990, passou-se a considerar as crianças enquanto grupos sociais e culturais e isso “implica não apenas observar como agem, mas também como se age com elas, como se socializam e como são educadas” (Delalande, 2021, p. 243). Assim, a criança deixa de ser apenas um beneficiário de medidas de proteção e cuidado e intenta-se ultrapassar a perspectiva do adultocentrismo (Rosemberg, 1976), que é “um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidade e fazeres às crianças para que se tornem adultos/as no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância” (Faria; Santiago, 2016, p. 850) e outorga invisibilidade e um caráter



contingente e menor aos processos vividos pelas crianças durante a infância.

Como categoria social, a criança – que não é “o adulto imperfeito e imaturo, mas é o *outro do adulto* [pois] entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade” (Sarmiento, 2013, p. 19) – pertence a um grupo etário e étnico, a uma classe, a um gênero e não fica alheia às situações que ocorrem ao seu redor. Ao contrário, ela se encontra imersa nesse mundo de construções, constrangimentos, possibilidades e incongruências que caracteriza as relações entre os indivíduos. A criança fica exposta às mazelas que ocorrem na sociedade contemporânea e participa de situações nas quais se evidenciam as diferenças e desigualdades sociais, a precariedade das condições econômicas, os preconceitos de raça/etnicidade, as violências e ausência de políticas relacionadas aos mais diversos temas, entre elas as ligadas ao gênero.

De acordo com Joan Scott, pesquisadora estadunidense que trouxe contribuição significativa para os estudos de gênero, a conceituação moderna da palavra gênero surgiu com as feministas americanas e “indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, “trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” que “oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (Scott, 1995, p. 75). Essa autora apresenta uma abordagem que liga gênero à raça, classe e construções culturais, sugerindo que o uso do termo “ênfatisa todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Scott, 1995, p. 76).

Analisando os estudos de diversos autores, percebe-se que as relações de gênero são construções sociais complexas, múltiplas, influenciadas por diversas instituições – entre elas a instituição educativa e a escola. Essas relações estão ligadas ao que se considera comportamento apropriado para meninos e meninas e também influenciam a forma de brincar, de se vestir, se cuidar, falar, de sentar e até mesmo de demonstrar sentimentos. De acordo com Renata Vieira e Daniela Finco (2019), os estereótipos de gênero acabam estabelecendo julgamentos sobre comportamentos apropriados para cada sexo e, através do aprendizado de papéis, as crianças vão conhecendo o que é considerado socialmente adequado (ou não) para um menino e para uma menina.

A categoria de gênero tem relevante importância dentro das categorias centrais que organizam o mundo social das crianças. Dentro dela, destaca-se a questão das masculinidades. O conceito de masculinidade, para a etnografia moderna, está relacionado aos “estudos sobre os homens” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 241) ou estudo da identidade masculina. Esse





conceito ecoa entre as áreas de educação, esporte, saúde e segurança e, por vezes, vem relacionado à criminologia e violências – sejam em âmbito público ou privado (dado sua conexão com hierarquia social e poder) e tem alcançado grande repercussão acadêmica nos últimos 30 anos – a contar dos anos de 1990. Não é possível reduzir o conceito a uma masculinidade unitária, pois os padrões variam em função da localização geográfica, classe social e das (e nas) gerações. Pode-se, assim, considerar que existem masculinidades diversas ao mesmo tempo que existem masculinidades diferentes e elas também estão sujeitas a mudanças.

As reflexões acerca da masculinidade encontraram terreno fértil em vários segmentos da sociedade. Um deles é na educação – na qual estavam ligadas ao *bullying* e às dificuldades relacionadas a gênero e identidade; e o outro na criminologia, em que “todos os dados refletiam que os homens e os meninos perpetravam mais os crimes convencionais – e os mais sérios desses crimes – do que as mulheres e as meninas” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 246). Além do termo masculinidade hegemônica – usado comumente, também é possível encontrar referências bibliográficas que utilizam as nomenclaturas masculinidade convencional, subordinada ou não-hegemônica<sup>2</sup> e “masculinidade ideal”<sup>3</sup>. Quase todos os conceitos convergem para a mesma ideia comum: a masculinidade enquanto padrão heteronormativo de homens fortes e poderosos, desde a infância, imunes aos sentimentos e controladores de seus choros: “meninos de verdade” (Vieira; Finco; 2019, p. 133).

A diferença entre o que se espera das pessoas de cada sexo atinge diretamente os meninos, que, entre outras restrições, são colocados num espaço onde predominam atividades “dinâmicas e extrovertidas” (Vieira; Finco, 2019, p. 128). Como consequência disso, crescem as ponderações sobre comportamentos inadequados e violência interpessoal envolvendo esse grupo. De acordo com Marcos Viana e Norma Ferrarini (2016, p. 16), foi levantado que “pais e professores se queixam que os meninos são mais agitados, violentos, desrespeitosos, sem limites e mais difíceis de educar”. Além do mais, observa-se que “os meninos têm mais problemas de aprendizagem, desistem mais da escola e são diagnosticados com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) até dez vezes mais do que as meninas” (Viana; Ferrarini, 2016, p. 16).

A seleção de brinquedos que são, culturalmente, disponibilizados aos meninos também aparenta uma intencionalidade voltada à força física e ao poder. Conforme afirmam Vieira e Finco (2019, p. 128), utilizando a pesquisa de Belloti de 1975: os brinquedos de meninos são “um verdadeiro arsenal militar”. Connell e Pearse (2015, p. 195), ao apontarem

<sup>2</sup> Até aqui usou-se termos citados na pesquisa de Connell e Messerschmidt (2013).

<sup>3</sup> A “masculinidade ideal” provém de uma visão misógina ligada a padrões heteronormativos que remetem à virilidade, força física e racionalidade “em detrimento das emoções e da afetividade” (VIEIRA; FINCO, 2019, p. 133-134).



a teoria dos papéis sexuais utilizada para explicar como as pessoas adquirem o gênero, reforçam que para os bebês de azul, identificados como meninos, os presentes são “armas de brinquedo, bolas de futebol e jogos de computador”.

Não é difícil perceber que os corpos dos meninos são afetados por esses processos sociais e culturais por onde circulam ideias, condutas, fantasias, modelos e desejos de masculinidades aceitáveis e não aceitáveis e que são, não se pode deixar de constatar, muito difíceis de serem alcançados (se necessário fosse alcançá-los). Expor as crianças a um universo em que os sentimentos são controlados, ao mesmo tempo em que é internalizado que há comportamentos socialmente adequados para crianças do sexo masculino, pode trazer diversas consequências, especialmente quando se pensa que, “Ao crescerem tendo contato com um determinado modo de ser homem, as crianças tornam-se, elas mesmas, agentes de transmissão destes elementos culturais” (Viana; Ferrarini, 2016, p. 17). Desse modo, pensar em como os meninos têm sido vistos socialmente é uma questão importante.

No âmbito das relações escolares, a situação dos meninos evoca reflexões. Isabel Silva e Iza Luz (2010, p. 26) discorrem sobre a exclusão de meninos de determinadas situações, entre elas as que remetem à dimensão do cuidado, seja das crianças e educadoras para com o ambiente, seja das educadoras para com as crianças. Foi percebido que a organização dos ambientes não era compartilhada com os meninos e que esses também eram excluídos de ações relativas ao cuidado com o corpo, como, por exemplo, pentear o cabelo: “dessa experiência amorosa e de cuidado”, os meninos não participavam.

Renata Vieira (2018), ao citar a pesquisa de Aguiar (2016), apresenta o argumento de os meninos serem considerados, em geral, menos higiênicos no uso dos banheiros e que é desagradável para as meninas conviverem com essa especificidade masculina – sendo essa uma justificativa para a existência da separação entre banheiro masculino e banheiro feminino, por exemplo. Quando se trata de organização de espaços, os meninos recebem rótulos negativos, relacionados ao desleixo, descaso e descuido.

Marília de Carvalho (2012) utilizou como exemplo o uso do caderno para analisar as distinções entre meninos e meninas. De acordo com esse estudo, as professoras, ao falarem dos meninos do Ensino Fundamental 1, destacavam a falta de cuidado, a letra esgarçada, a perda, desorganização e a sujeira dos cadernos. E até confundiam o caderno quando era organizado, classificando-o como *caderno de menina*.

Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) também expõem que as crianças são educadas de modos distintos e que as características e comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, talvez inconscientemente, por gestos e práticas cotidianas. É comum que a professora elogie a meiguice das meninas e coloque meninos para carregar algo, por exemplo.





As brincadeiras também são um palco para ações generificadas. Connell e Pearse (2015), citando a pesquisa de Barrie Thorne (1993), explanam que durante um jogo de “pega-pega”, por exemplo, é comum, quando não há direcionamento para a atividade, meninos perseguirem meninos e meninas perseguirem meninas e que isso não traz grandes discussões. Entretanto, quando se direciona a brincadeira e meninos pegam meninas, ou o contrário, há exaltação, debates e até violência (a autora cita um menino que derruba o outro no chão para que fosse pego pelas meninas). Acerca disso, concluiu:

Em geral, meninos têm mais controle do espaço do parque do que as meninas, mais frequentemente invadem grupos de meninas e atrapalham suas atividades do que as meninas em relação a eles. Dizer isso é o mesmo que dizer que os meninos mais frequentemente fazem movimentos agressivos e reivindicam poder, no sentido limitado em que as crianças podem fazê-lo (Connell; Pearse, 2015, p. 56).

As explicações para essas situações pontuais indicam a forma como o gênero é, muitas vezes, compreendido em nosso contexto social e podem estar relacionadas com a maneira como os corpos dos meninos são educados, moldados e disciplinados. Se não fosse assim, as meninas teriam as mesmas dificuldades dos meninos. De acordo com Márcia Buss-Simão (2012), os estudos com crianças mostram que os meninos sofrem mais restrições das normas relacionadas ao gênero. Os meninos têm seus sentimentos reprimidos, controlam seus choros, são direcionados para o mundo externo, carregam peso, são dispersos, agitados, rebeldes, precisam gastar energia e ainda são cuidadores/protetores (de meninas). Paralelo a esse controle dos sentimentos, “o contato físico entre meninos se torna menos comum – eles aprendem a temer ou desconfiar de expressões de afeto” (Connell; Pearse, 2015, p. 57).

Marília de Carvalho (2020, p. 5) chama a atenção para os universalismos e generalizações que são adotados para explicar determinados fenômenos envolvendo gênero. Ela ressalta que é comum a utilização de explicações naturais ou biológicas para problemas de cunho sociológico. No debate sobre gênero, aparecem uma série de suposições, por exemplo: “que os meninos são mais indisciplinados, os meninos são mais agressivos”. Para essa pesquisadora, esses universais são tentativas de essencialização<sup>4</sup> da desigualdade e não passam de preconceito e sexismo. Apesar do discurso igualitário, as expectativas, as práticas, as responsabilidades e, acrescenta-se, os estímulos, são muito diferentes entre os meninos e as meninas.

Considerando tudo que foi exposto até aqui, é possível perceber que há uma necessidade de se priorizar políticas afirmativas e debates que levem em consideração que o grupo dos meninos está sendo prejudicado, se atrapalhando e tendo muitos problemas, sejam eles psicológicos, sociais ou escolares.

---

4 A autora usa o termo para se referir às generalizações que afirmam que há uma essência feminina que faz com que as mulheres sejam mais adaptáveis, educadas, passivas.



## Os meninos na Educação Infantil: entre os registros e as análises

Cabe aqui refletir sobre o que dizem as “vozes” infantis sobre gênero, masculinidades e sobre o que é ser um menino. Esse momento do estudo buscou refletir sobre essas questões, sem prescindir do fato de que o uso das vozes das crianças deve considerar os contextos culturais em que foram produzidos, evitando deturpações e moldes, caso contrário elas serão mascaradas e sobrepostas pelo conhecimento do adulto e não da própria criança.

A inclusão de registros fotográficos, busca aproximar o(a) leitor(a) da representação da realidade. Ressalta-se que os nomes dados às crianças são fictícios, em respeito as questões éticas.

**“Não pode ir muito rápido. Não pode ir muito rápido.”**

*A professora pegou a bolinha do “Totó” pela primeira vez... Era uma bola de pingue pongue improvisada, mas as crianças ficaram eufóricas e se reuniram em volta da mesa disputando quem faria parte da partida. Os meninos sorriam, giravam as barras, pulavam e gritavam. Tudo ao mesmo tempo. A professora interveio explicando as regras. Diante da confusão que se instalou, Duda e Ana se distanciaram. Assim como Leo. Lucas, eufórico, mesmo sem acertar na bolinha, repetia com voz estridente e surpreendentemente aguda: “Eu ganhei, eu ganhei, eu ganhei. Ahhhh...”. Certo momento, apesar dos colegas estarem girando energicamente as barras, João retirou a bolinha da mesa e, segurando-a na mão, disse: “Pera, ge, ge, gente, gente deixa eu falar, não pode ir muito rápido. Não pode ir muito rápido”. Nico, pulando, gritou: “Tá muito rápido”. João disse “Não”. Nico gritou “Sim” repetidas vezes. Ao que João respondeu: “Então, então não pode”. Nesse momento, a educadora, que acompanhava de longe a brincadeira, determinou: “Vai João, brinca”. E a criança soltou a bola. Assim, Lucas, Nico, João, Daniel e Teo continuaram o “futebol”, tendo João como uma espécie de líder – que pegava a bolinha, quando ela caía no gol e a colocava no centro do brinquedo novamente. Nesses momentos, a brincadeira se transformava numa grande disputa, um puxava a bolinha da mão do outro querendo colocá-la mais rápido no centro. Teo foi o próximo a desistir da interação e saiu com uma bicicleta. Daniel saiu em seguida. Nico, João e Lucas permaneceram vários minutos na brincadeira. Sempre que fazia um gol, Nico ia contar para a professora (que o parabenizava), Lucas fazia gestos de vitória com as mãos e João não comemorava, pegava a bolinha e colocava no centro iniciando nova partida. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2022)*



Figura 1 - O totó



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora

### Piscina de bolinhas

*João e Nico estavam na piscina de bolinhas. Lucas tentou entrar com uma bola de espuma (maior do que as bolinhas convencionais). João disse que já tinha bolinhas e que o colega não poderia entrar. Tentou travar a porta com o corpo. Lucas se jogou para dentro do brinquedo. Iniciaram uma disputa onde ambos seguravam a bola maior. Lucas gritava. João venceu a disputa e jogou a bola para fora do brinquedo. Lucas começou a chorar, imprimindo força maior do que costuma fazer em sala. Nico consolou Lucas e foi buscar a bola. João quis impedir que Nico entrasse na piscina, mas esse, movimentando os braços rapidamente, entregou a bola para Lucas. João puxou a bola. Lucas chorou. A professora pegou a bola e disse que o lugar de brincar com ela não era ali e a levou embora. Lucas e Nico foram atrás da professora. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2022)*

### Pula-pula

*No pula-pula, João entrou em conflito o colega Nico, que estava pulando e segurando uma grande bola macia feita de tecido. João puxou a bola querendo tirá-la do brinquedo. Nico não deixou. Houve gritos. Não era possível ouvir o que diziam. Tia Teresa fez a intervenção retirando a bola do brinquedo. João pareceu satisfeito. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2022)*

Os relatos acima foram agrupados, pois remontam atitudes nas quais os meninos comumente se engajavam: conflitos de oposição e disputa por território. Momentos que envolviam brincadeiras com bola, fosse no totó, basquete ou na piscina de bolinhas, eram particularmente conflituosos e traziam à tona agressividade, demonstração de força física e, por vezes, violência. Mesmo que houvesse intervenções como as de João: “não pode ir muito rápido”, disse para os colegas tentando diminuir o ritmo da brincadeira, elas eram vencidas por ações mais dinâmicas e ordens de outros colegas e da educadora.



Para Vianna e Finco (2009, p 278), há uma pressão social instigando os meninos a gostarem de futebol, a terem um time e praticarem o esporte: “Meninos são como que obrigados a gostar de futebol. Pais, mães, amigos e amigas e até educadores/as exercem uma ‘pressão social’ para que pratiquem essa modalidade”, e, atualmente, esse esporte está permeado por situações conflituosas.

Tânia Cruz e Marília de Carvalho (2006) afirmam que violência e agressividade permeiam as relações que os seres estabelecem, sejam adultos, sejam crianças, e que todo conflito implica oposição e luta e são carregados de agressividade. Essas autoras definem, de modo sintético, conflitos de interesse “como busca de distanciamento físico e rompimento, com graus variáveis de agressividade que poderiam culminar em violência” (Cruz; Carvalho, 2006, p. 120). Por sua vez, o conflito, de maneira geral, é uma “manifestação de interesses diferentes e/ou contrários, em que um dos lados procura superar a resistência do outro visando à realização do seu interesse, quer por meio de cooptação e convencimento, quer pela anulação do interesse do outro” (Cruz; Carvalho, 2006, p. 121). As autoras consideram a agressividade dentro da concepção histórico-cultural, isto é, envolta nos contextos, tempo e espaço e buscando preservar o bem viver coletivo.

No registro exposto acima, o conflito de interesse fica visível quando João tenta impedir o colega de entrar na piscina de bolinhas. Na cena 1, percebe-se o conflito evidenciado na disputa por quem vai colocar a bolinha no centro da mesa. Ambas as ações são permeadas por agressividade. Para João, aparentemente, há grande necessidade de respeito às regras e convenções dos espaços: na piscina de bolinhas, brinca-se de bolinhas; no pula-pula de pular. Entretanto a forma como age para que as convenções sejam seguidas demonstra competição, distanciamento emocional, uso excessivo da força e poder. Percebe-se também, quando a criança coloca a mão no brinquedo para pegar a bolinha, mesmo com os colegas girando as barras, forte sentimento de invulnerabilidade e resistência a dor.

Vianna e Finco (2009, p. 271/272) expõem que o corpo – movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens, os gestos e as imagens corporais são frutos da cultura e reflexos da “construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura” e assim o corpo “é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais”. Quanto mais se naturaliza uma situação ou postura, pela força do hábito, mais invisibilizado o problema se torna.

Não naturalizar a violência, a agressividade e a segregação é um grande desafio. A cultura é muito poderosa no processo de configuração das experiências emocionais. Cos-





tumes, adquiridos mediante anos de socialização e que começam nos primeiros anos de vida, persistem enraizados nas novas gerações, são automatizados, performados e incorporados e podem levar muito tempo para serem mudados. Quando o assunto é brincadeira com bola, essa premissa parece verdadeira.

### Pinte o Pipo e a Fifi

*Enquanto as crianças lanchavam, a professora veio me falar sobre uma atividade que havia feito na semana anterior. Era uma continuação da atividade exposta na observação de 19 de maio e consistia em escolher um monstrinho, pintar e colocar cueca ou calcinha, conforme o sexo que as crianças se identificassem. O comando era: “Pinte o Pipo e a Fifi e cole a calcinha ou a cueca no monstrinho que te representa” (conforme modelo abaixo).*

Figura 2 - Modelos deixados pela professora do turno contrário



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora

*Dois dos meninos quiseram escolher a calcinha. A professora disse que não soube como agir. Comentou que as meninas foram terminantemente contra e que ela acabou induzindo os dois meninos a escolherem e colarem cuecas. Um deles, justificou, tem pais já mais velhos: “Percebo que o pai é machista, ele veio na reunião... Já tivemos problema. Fiquei sem saber o que fazer. Aí orientei que escolhesse a cueca”. Perguntei se ela havia deixado a criança explicar o porquê da escolha. Ela disse que não e acrescentou: “Ele deve ter uma irmã de quem gosta, ou convive com muitas meninas... Ou gosta muito da mãe”. (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2022)*

Figura 3 - Cole a calcinha ou a cueca

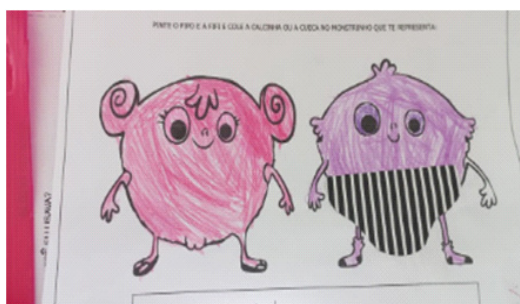
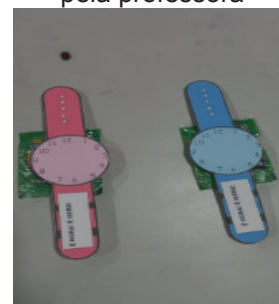


Figura 4 - Lembrancinha produzida pela professora



Fonte: Acervo da pesquisadora



O relato exposto representa uma ação baseada no adultocentrismo, na heteronormatividade e na generificação binária. Ora! A criança não poderia apenas querer escolher a calcinha? Não poderia ter gostado da cor, das linhas? A cena demonstra também que as crianças, desde pequenas, são subjugadas e impossibilitadas de fazerem suas escolhas livremente. Cabe salientar, que a pessoa se torna homem ou mulher “nos processos discursivos e culturais, em que a diferença nos é ensinada” (Louro, 2008, apud Fernandes e Finco, 2022, p. 246).

É impossível determinar qual dos recortes de papel representam calcinha ou cueca. Um deles é preto e branco ou outro alaranjado e branco, não há traços de masculinidade ou feminilidade. A imagem dos monstros remonta de maneira muito sutil à distinção entre o sexo masculino ou feminino. Há, portanto, uma condução sobre o que seria uma cueca ou uma calcinha, essa condução não é feita pelas crianças. Acerca disso:

É interessante ressaltar que as falas e ações das/os adultas/os diante das crianças têm enormes impactos em sua formação e que, dessa forma, devem ser responsáveis por tais falas e atos, já que podem servir como fomentadoras de um brincar livre de estereótipos e que prioriza escolhas verdadeiramente feitas pelas crianças, mas podem também fortalecer padrões e comportamentos que condenam gerações à desigualdades e preconceitos (Vieira, 2018, p. 41).

Sabe-se que as influências ocorrem tanto do meio social para as crianças quanto das crianças para o meio social e, quando não refletidas, essas influências podem terminar por demarcar estereótipos, limitar as vivências e gerar desigualdade de oportunidade. O que aconteceria se, por exemplo, acabasse o relógio azul e ainda restassem meninos para receber o “presente”?

O que se constata, em resumo, é que, por um lado, a ação da professora reproduz “as normas, padrões e determinações de gênero impostos socialmente” (Vieira, 2018, p. 17/18) e reforça que “a visão hegemônica do que é ser menino e menina em nossa sociedade reflete-se, muitas vezes, na função social assumida pela escola e nas relações escolares”. A profissional, aparentemente, está presa a uma prática adultocêntrica, heteronormativa e binária, que é limitante e está baseada em medos e preconceitos. Por outro lado, entretanto, percebe-se que as crianças, de forma brincante, colorem os monstros e colam as calcinhas e cuecas sem maiores preocupações e da forma como querem, pois a discussão de “generificar” a imagem do monstro não faz o menor sentido para elas.

Se atribuir gênero a objetos criando limitações não está na ordem do dia para as crianças, o mesmo não se pode dizer da lembrança trazida pela professora. Os ‘relógios’ de papel produzidos para frisar a atividade trabalhada naquele dia, trazem as marcas da distinção por cores: rosa de menina e azul de menino. A professora produziu as lembranças e





chamou uma das crianças para as distribuir. A distribuição também seguiu lógica sexista e a criança, que era uma menina, entregou relógios azuis para meninos e relógios rosa para meninas. Pensar em como a instituição de Educação Infantil reitera a visão dicotômica que separa meninos e meninas e questionar sobre como essa visão perpetua desigualdades é urgente.

Silva e Luz (2010, p. 21) reiteram que “as reflexões sobre o modo como as instituições de Educação Infantil colaboram na construção das relações de gênero e de sexualidade das crianças merecem ser incluídas entre as dimensões estruturantes das propostas pedagógicas”. A condução da atividade evidenciada no registro “Pinte o Pipo e a Fifi” aponta para uma atuação de cerceamento de escolhas e interferência na constituição das identidades, especialmente relacionada à masculinidade, caracterizada pela demarcação de uma fronteira que limita as interações e reafirma e reforça a diferenciação de papéis socialmente impostos e disciplina os corpos e as práticas, impedindo que as duas crianças façam escolhas “desviantes” (para o senso comum) do que se espera para meninos, induzindo-as para a escolha “mais adequada” para o sexo.

Essa prática desconsidera a orientação das DCNEI, que estabelecem que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16). De igual forma, reflete na inobservância do cumprimento da função social de instituições de Educação Infantil, que, de acordo ainda com as Diretrizes, devem oferecer condições para que as crianças usufruam seus direitos, entre eles os sociais, por meio da construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas [...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

Embora a situação exposta acima mostre que são delimitados espaços diferentes para meninos e meninas, não se pode responsabilizar exclusivamente a professora, uma vez que há um problema estrutural e estruturante permeando os debates acerca da temática. Bianca Guizzo (2007, p. 40) reforça que “há uma grande carência de discussão de temas relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de formação de profissionais da educação, o que muitas vezes, dificulta a problematização de situações e temáticas emergidas no cotidiano escolar”. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 182) colocam, ainda, que “A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção de povo”.



Pode-se constatar que essa carência de discussão, aliada à subjetivação das e dos profissionais da educação, desencadeia uma série de dificuldades, reforçando inseguranças que acabam levando à reprodução de posturas e falas que limitam as seleções das crianças e encaminha meninos e meninas para lados opostos, enquadrando suas escolhas dentro do que a sociedade considera normal ou padrão e essencialmente masculino.

A ideia de uma diferenciação natural entre mulheres e homens está no centro do senso comum e é constantemente reiterada. Esse discurso, segundo Connell e Pearse (2015), é construído, entre outras instâncias, pela indústria de psicologia pop – que normatiza a diferença entre os sexos – ao apresentar uma gama de livros e de artigos, publicados em revistas populares, que naturalizam a visão dicotômica, colocam homens e mulheres em lados opostos e garantem, por exemplo, “que homens e mulheres são seres de planetas diferentes”<sup>5</sup> (Connell; Pearse, 2015, p. 86).

Conforme orienta Guizzo (2007, p. 46), “Problematizar e estranhar as formas de lidar com as crianças [...] talvez se apresente como um começo para que essas questões passem a ser tratadas, pelo menos, de forma [...] menos preconceituosa”. Uma educação libertadora não pode ignorar as marcas de gênero, nem reproduzir o binarismo e a segregação entre meninos e meninas e muito menos adotar uma pedagogia sexista que “tende a organizar e a separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo estereótipos dominantes” (Vieira; Finco, 2019, p. 131).

### **“Escolhi uma menina porque eu gosto de menina”**

*A atividade que se iniciou consistia em escolher entre um desenho de uma menina ou menino, pintar e, posteriormente, colar dentes feitos de EVA. Na distribuição dos desenhos, os meninos escolheram imagens de meninos – exceto Nico, e as meninas, imagens de meninas. Perguntei o motivo das escolhas. As respostas variaram: “Porque é bo... é muito bonito!”, “Porque eu não queria menino não. Eu queria menina.”, “Eu escolhi um menino. As duas são as meninas então escolheram meninas.”, “Porque eu sou uma menina.”. Nico escolheu o desenho de uma menina. As meninas do grupo ao lado reclamaram. Ana: “Se você é menino precisa escolher um menino”. Perguntei a Nico qual desenho ele tinha escolhido: “Escolhi uma menina porque eu gosto de menina” falou baixinho, mas feliz. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2022)*

---

5 Referência ao livro “Homens são de Marte e mulheres são de Vênus”, que, segundo Connell e Pearse (2015), vendeu 50 milhões de cópias e foi traduzido para cinquenta idiomas.



Figura 5 - Eu gosto de menina



Fonte: Acervo da pesquisadora

Sabe-se que os estereótipos que estabelecem comportamentos diferenciados para os meninos e para as meninas são construídos culturalmente, mormente são os adultos que o fazem. A cena demonstra, porém, que as crianças também podem fazer essa distinção. Não poderia ser diferente, uma vez que “A escola é um aparelho que reflete a sociedade e vice-versa, em um processo dialógico e também de produções e reproduções, sejam elas positivas ou não” (Vieira, 2018, p. 38). Nesse sentido, é importante considerar que as crianças percebem, sim, as diferenças de gênero, porém a interpretação que farão dessas diferenças dependerá das informações que receberem sobre aquele assunto (tanto no âmbito familiar quanto institucional) e das interações que estabelecerem com seus pares e com os adultos.

Nico, aparentemente, vê e vive o processo de identificação de gênero de forma muito tranquila e mostra que é possível pensar uma educação que produz diferenças e não desigualdade, mesmo que isso seja desafiador, especialmente para ele: “embora crianças de ambos os sexos sejam alvos de atos regulatórios, percebe-se que esses são bem mais constantes quando se trata de acontecimentos envolvendo meninos” (Guizzo, 2007, p. 40). Dos meninos ainda é cobrado, desde muito cedo, demonstrações de masculinidade hegemônica que implica, entre outras coisas, não serem comparados às meninas – em alguns casos é ensinado a terem “certa aversão a tudo aquilo que se aproxima da feminilidade” (Guizzo, 2007, p. 41).



Evidencia-se que alguns meninos não se importam com os limites preestabelecidos para o sexo masculino. Eles resistem às pressões das expectativas, ressignificam relacionamentos, desafiam as normas, criam novas práticas, iniciam discussões e não se incomodam com os julgamentos que advém, às vezes, dos próprios pares. Porém, a interação acima ainda aponta para as padronizações de gênero e suas limitações.

Para Vianna e Finco (2009, p. 268/269), ao citarem Frangella (2000), existem práticas disciplinares que são usadas para controlar os corpos: “Há um aparato instrumental e institucional que busca constantemente discipliná-lo quando busca fugir e escapar, seja por meio de mecanismos repressivos, seja por um discurso que impõe às crianças uma imagem estigmatizada de si mesmas”. No registro acima, a fala da menina (“Se ele é menino, tem que escolher um menino”) remonta a esse aparato e à distinção biológica dos sexos, reforçando a visão binária, histórica e padrão que, muitas vezes, explica o mundo pelas oposições e propõe a limitação das escolhas e padronização das vontades, das cores, dos brinquedos, das interações, do corpo.

Nico, porém, brinca entre os mundos satisfeito com sua escolha, feliz em colorir a situação com as cores das quais gosta. Para Connell e Pearse (2015, p. 57), as crianças

[...] acham o gênero interessante e, às vezes, empolgante. Transitam dentro e fora de agrupamentos baseados em gênero. Às vezes, sustentam e, às vezes, movem-se entre fronteiras de gênero. Até brincam com e contra a dicotomia de gênero. O gênero é importante em seu mundo, mas como uma questão humana com a qual lidam e não como um quadro fixo que as reduz a marionetes.

Cabe salientar que, no espaço pré-escolar, múltiplas experimentações acontecem. Especialmente o local público é “o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p. 193/194). Se há necessidade de pensar a diferença é porque ela permeia o cotidiano e “precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração, [...] da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p. 193).

Dentro de uma sociedade controladora e temerosa com as questões de gênero, que desconsidera a importância das interações sociais e estabelece padrões específicos para meninos e meninas, criança que transgride a fronteira de gênero, tal qual se observa acima, acaba sendo “acompanhada e investigada de forma individual, tornando-se um ‘caso’” (Vianna; Finco, 2009, p. 276) para o qual as atenções devem ser voltadas e as ações reconfiguradas e normatizadas. Entretanto, as crianças não são marionetes passivas aguardando que regras sejam colocadas em suas mentes vazias, elas resistem e rebelam-se e destoam dos padrões que muitos insistem em reforçar.



As crianças experienciam várias situações “generificadas” e constroem suas próprias explicações para elas, estabelecem suas regras, reclamam, brincam, fantasiam, criam suas próprias perspectivas e as sistematizam. Aos adultos, cabe reconhecer a capacidade simbólica e a constituição das representações e crenças das crianças, possibilitando a produção de cultura – que só vai ocorrer quando for permitido que as crianças se relacionem com o mundo das mais variadas formas, respeitando-se seu desenvolvimento e especificidades.

### **Algumas considerações - para não concluir**

Masculinidades e sexismo na Educação Infantil: o que os meninos perdem com isso? São excluídos dos cuidados; têm seus comportamentos constantemente comparados; recebem diagnósticos que os rotulam; iniciam o processo educativo, mas não o conclui; têm seus sentimentos reprimidos e controlados e não podem nem escolher os desenhos e cores que querem usar... A lista não se esgota. Assim, a temática e as desigualdades na educação considerando as questões de gênero precisam ser repensadas e de forma urgente, pois perspectivas sexistas que colaboram com a manutenção de preconceitos podem estar – e certamente já estão – contribuindo para imprimir marcas de gêneros nas experiências e vivências das crianças, e elas começam ainda na creche.

Os campos de estudos da infância e da Educação Infantil são marcados por complexidades e singularidades e atravessado, a todo momento e nos mais diversos espaços, construções e contextos, por questões identitárias e de gênero. É impossível pensar a pré-escola sem considerar essa importante categoria de análise, sem refletir sobre as práticas sociais e culturais que separam meninos e meninas e sem entender que as bases que sustentam a sociedade, mesmo com os avanços dos últimos tempos, continuam sendo estabelecidas de forma desigual e hierárquica, baseadas em poder, controle e padronizações.

A pesquisa revelou que o adultocentrismo, assim com a heteronormatividade e a generificação binária, permeiam o universo pré-escolar, reforçando estereótipos de gênero, demarcando papéis sociais e estabelecendo o controle dos corpos e dos sentimentos. Muitas vezes, as escolhas são cerceadas em prol de normas e padrões pré-estabelecidos e socialmente vigentes. A instituição deixa de cumprir sua função social e termina por reforçar atributos sexistas. Apresenta-se, assim, como espaço de institucionalização do preconceito.

Como se viu, profissionais da educação não sabem como lidar com situações que envolvem gênero e são próprias da infância, caminham para padronização de hábitos e ações e, muito embora se tenha uma base teórica maior do que as outras gerações tiveram



para entendimento dessas nuances, ainda faltam estudos que levem à compreensão das questões de gênero e das questões da infância, evitando posturas hegemônicas homogeneizantes e fomentando uma educação não sexista. Em algum momento, porém, será necessário parar de alegar que a complexidade e a falta de formação impedem professores e professoras de lidarem com o tema. Deve-se ter intencionalidade pedagógica e estratégias contextualizadas para tratar questões sensíveis, especialmente as que interferem na vida de todos(as).

É possível afirmar, apesar de tudo, que as crianças estão ressignificando o debate e, a partir de suas interações, trazendo novos rumos para os diálogos sobre gênero. Observando as experiências, é possível perceber que elas têm noções de participação e se posicionam diante das variadas situações – embora o olhar para elas ainda precise ser melhor refinado: “podemos dizer que as crianças podem ser potentes vetores, condutoras intermediárias e transmissoras deste diálogo” (Fernandes; Finco, 2022, p. 253).

Na cena “Pinte o Pipo e a Fifi”, os dois meninos que queriam escolher a calcinha resistiram às imposições sociais (ou pretendiam fazê-lo), porém foram vencidos pelo adultocentrismo - e pela visão heteronormativa, que impôs também o modelo socialmente aceitável de calcinha ou cueca que deveriam usar em sua atividade. Mesmo assim, resta evidente, que a representação do masculino e da masculinidade, nessas crianças, escapa ao padrão normalmente estabelecido, isso também é observado na cena “Escolhi uma menina porque eu gosto de menina”.

Brincadeiras envolvendo bola apresentavam-se particularmente violentas. Havia disputas, agressividade e violência permeando-as. As meninas optavam por se distanciar dessas contendas, e muitos meninos o faziam também. Foi raro ver meninos chorando por terem caído ou se machucado, o que era comum entre as meninas.

Diante de tantas revelações, evidências e afirmações, cabe constatar que a temática não se esgota e essas considerações não são – e não podem ser – finais. É preciso que diálogos mais abertos acerca das desigualdades de gênero sejam construídos, pois há questões que não podem mais ser socialmente negligenciadas.

Olhar para as liberdades, para a construção das identidades, para a superação das lógicas dicotômicas e segregadoras, obriga os e as pesquisadoras – e vai obrigar os e as profissionais da educação também – a subverterem seus pensamentos, trazendo novos discursos e práticas que sejam abertas e acolhedoras e que se construam através das interações vividas no dia a dia da instituição, e não previstas, prescritas e saídas de manuais – até porque lidam com as subjetividades de crianças ainda muito pequenas.





Numa sociedade que carrega marcas de racismo, homofobia, misoginia e discriminações diversas, não basta apenas que os(as) profissionais da educação se mostrem não racistas, anti-homofóbicos(as) e não misóginos, é preciso que lutem contra esses limitadores da vida social, buscando livrar-se das amarras que restringem suas ações e as das crianças, procurando refletir, junto ao grupo, sobre falas que remontam à discriminação e evitando, desde a Educação Infantil, que diferenças se tornem desigualdades.

Diante desta perspectiva, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), ao comentarem sobre a “pedagogia da escuta”, a resumem como aquela que possibilita mais, respeita mais, impõe menos, apassiva menos, desautoriza menos e propicia encontros; que foge da ordem binária, histórica e padrão, que, muitas vezes, explica o mundo pelas oposições para trabalhar liberdades, sociabilidades, novidades, as múltiplas experimentações, singularidades e o respeito às diferenças. É urgente, também, se pensar em uma “Educação de Gênero” que, de forma ampla e integrada, contemple não apenas as crianças e profissionais da educação, mas também as famílias e a comunidade em geral.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. NUPEIN-UFSC, 2012. Disponível em : <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/meninos-entre-meninos-num-contexto-de-educacao-infantil-um-olhar-sobre-relacoes>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CARVALHO, Marília de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Gender concept in the school day today life. **Revista de Educação Pública**. [S. l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.416. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CARVALHO, Marília de. **Portal IDeA entrevista Marília Carvalho**. [Entrevista cedida a] Maurício Ernica e Viviane Ramos. Portal Idea: 28 maio 2020. Disponível em: <https://www.portalidea.org.br/novidades/portal-idea-entrevista-mar%C3%ADlia-carvalho/>. Acesso em: 12 maio 2022.

CASTRO, Susana de. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **Revista Aprender** – cad. De Filosofia e Psic. Da Educação. Ano XII, jun/dez. 2018.



CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n.1; p. 424, jan/abr. 2013.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ, Tânia Mara.; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**. [S. l.], n. 26, p. 113-143. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644738>. Acesso em: 28 maio 2022.

DELALANDE, Julie. Etnografia com Crianças. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

DUARTE, Vera. Gênero/ Gender. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. tradição e conflito social no cotidiano das crianças: descolonizando a educação. In: Marín Corbera, Martí; Domènech Sampere, Xavier; Martínez i Muntada, Ricard (eds.): **III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict**. Proceedings, Barcelona, CEFID-UAB, 2016, p. 850-863.

FERNANDES, Noeli Aparecida; FINCO, Daniela. Diálogos Necessários de Gênero: olhares e culturas que se entrecruzam na Educação Infantil. **Interacções**, São Paulo, n. 61, p. 233-257, 2022.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. **Revista Ártemis**, [s.l.], v. 6, p. 38-48, jun. 2007.

PECHTELIDIS, Ioannis. A criança como ator social. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

QVORTRUP, Jens. “A infância enquanto categoria estrutural”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura** (SBPC), v. 28, n. 12, p. 66-71, 1976.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R; GARRANHANI, M. (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.



SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, jul/dez. 1995, traduzido da versão em francês.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos da educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 34, n.1, p. 17-39, jan/jun. 2010.

VIANA, Marcos Alan; FERRARINI, Norma. **A Lacuna moral na educação de meninos: o impacto das novas configurações de masculinidade na subjetividade infantil**. 2016. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/download/85/52>. Acesso em: 10 jan. 2022

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, jul/dez. 2009.

VIEIRA, Renata A. “**Sinto falta de uma menina pra acalmar esses garotos**”: desafios do trabalho educativo em uma turma de meninos na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de São Paulo, 2018. 67f.

VIEIRA, Renata Almeida; FINCO, Daniela. “Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos”: a importância de refletir sobre as questões de gênero na educação infantil. In: **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 257, 2019.

Recebido em: 29/06/2023

Aceito em: 15/01/2024