

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO
PARA A EQUIDADE DE GÊNERO**

Manaus – Amazonas

2021

DAIANE DA SILVA DIAS

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO
PARA A EQUIDADE DE GÊNERO**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Amazonas - UEA como requisito final para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia. Sob a orientação do (a) Professor (a). Dra. Érica Vidal Rotondano.

Manaus – Amazonas

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

D541b Dias, Daiane da Silva
Brinquedos e brincadeiras na educação infantil : um espaço para a equidade de gênero / Daiane da Silva Dias. Manaus : [s.n], 2021.
58 f.: il.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.
Inclui bibliografia
Orientador: Rotondano, Érica Vidal

1. Brinquedos. 2. Brincadeiras. 3. Educação Infantil. 4. Equidade de Gênero. I. Rotondano, Érica Vidal (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

DAIANE DA SILVA DIAS

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO
PARA A EQUIDADE DE GÊNERO**

Trabalho de Conclusão de Curso julgado adequado para obtenção de título de Licenciado (a)
em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas.

Aprovado em: 27/07/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Érica Vidal Rotondano
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Prof. Dr. Márcio Gonçalves dos Santos
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Prof.^a Dra. Osmarina Guimarães de Lima
Universidade do Estado do Amazonas(UEA)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as professoras e professores que por meio da educação mudam as estruturas na sua realidade pela efetivação da equidade de gênero entre meninas e meninos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo sustento e refrigério durante o período de graduação.

Ao meu esposo Reginaldo e ao meu filho José Alexandre por todo apoio e paciência durante os períodos de estudos e compreensão em minhas ausências.

Aos meus pais Matilde e Aristeu por todo incentivo na busca pelos meus sonhos e incentivo aos meus estudos.

As minhas irmãs e irmãos por acreditarem em mim e serem um grande apoio.

A minha orientadora Érica Vidal Rotondano, sempre profissional, dedicada, obrigada pela paciência em compreender meus tempos.

Aos meus colegas de graduação que contribuíram significativamente no meu percurso acadêmico, grata a todas e todos. Maísa Araújo minha amiga inseparável.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

As minhas professoras e professores de graduação da Escola Normal Superior (ENS) que se tornaram minhas referências.

A professora Priscila Freire que me apresentou aos estudos das questões de gênero e me apoiou quando necessário.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) escola onde a pesquisa foi realizada, e as professoras que se dispuseram a contribuir para a realização desta.

Grata aos familiares e amigos, professoras e professores que me inspiraram a trilhar pelo campo da educação.

RESUMO

Esta pesquisa teve como temática a educação voltada para a equidade de gênero na Educação Infantil. Com o objetivo de analisar se as professoras de duas turmas de 2º período de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus percebiam a escola como um espaço adequado para trabalhar a equidade de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças. Para isso, buscamos identificar como estas concebiam a equidade de gênero; suas expectativas em torno dos brinquedos e brincadeiras para meninas e meninos e se utilizavam os espaços das brincadeiras para uma educação promotora da equidade de gênero. O estudo qualitativo realizado caracterizou-se como um estudo de caso, tendo os dados sido coletados por meio da observação participante nas turmas e entrevista aberta semi-estruturada com duas participantes. Os resultados sinalizaram não haver um conhecimento teórico sobre a equidade de gênero por parte das professoras e que, embora houvesse indícios de expectativas tradicionais em torno do gênero feminino e masculino na escolha dos brinquedos e brincadeiras, a proposta pedagógica e a metodologia de ensino do local, que privilegia a liberdade das crianças, estariam contribuindo para mudanças nessas representações e oportunizando, embora que de forma não consciente e intencional, um espaço para a promoção da equidade de gênero em sala de aula.

Palavras-chave: Brinquedos. Brincadeiras. Educação Infantil. Equidade de Gênero.

ABSTRACT

This research had as its theme the education aimed at gender equity in Early Childhood Education. With the aim of analyzing whether the teachers of two 2nd period classes at a Municipal Children's Education Center (CMEI) in Manaus perceived the school as an adequate space to work on gender equality based on children's toys and games. For this, we sought to identify how they conceived gender equity; their expectations regarding toys and games for girls and boys and the spaces for games were used for an education that promotes gender equality. The qualitative study carried out was characterized as a case study, with data collected through participant observation in the classes and open semi-structured interview with two participants. The results indicated that there was no theoretical knowledge about gender equality on the part of the teachers and that, although there were signs of traditional expectations around the female and male gender in the choice of toys and games, the pedagogical proposal and the teaching methodology of the place, which privileges children's freedom, would be contributing to changes in these representations and providing, albeit not consciously and intentionally, a space for the promotion of gender equality in the classroom.

Keywords: Toys. Jokes. Child education. Gender Equity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 Sexualidade e gênero	12
2.2 Educação em direitos humanos: o estabelecimento de metas	15
2.2.1 Equidade de gênero: a afirmação da cidadania	17
2.3 Patriarcado e família: o não lugar da equidade	18
2.4 Controle de corpos na escola: a pedagogia da sexualidade e do gênero	19
2.5 Brincadeiras e questões de gênero	21
2.6 Gênero e brincadeiras: um pouco sobre a legislação educacional atual	22
2.6.1 Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) – 1997	22
2.6.2 Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) – 2010	25
2.6.3 Base nacional comum curricular (BNCC) de 2017.....	26
2.6.4 Plano municipal de educação de 2015- 2025	28
2.6.5 Referencial curricular amazonense (RCA) – 2019.....	30
2.6.6 Currículo escolar municipal (CEM) – 2021	32
3 METODOLOGIA	35
3.1 Abordagem e natureza da pesquisa	35
3.2 Local da pesquisa	36
3.3 Participantes da pesquisa	38
3.4 Instrumentos de coleta de dados	38
3.5 Organização e análise dos dados	39
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40
4.1 “Equidade de Gênero: uma (des) conhecida”	40
4.2. Pode brincar com o que quiser	42
4.3. Uma escola que transforma gente	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS	55
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	56
ANEXO B – CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ	57
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	58

INTRODUÇÃO

Diante do avanço das discussões das questões de gênero no campo educacional brasileiro, entendemos a importância de pesquisas voltadas para equidade de gênero e os meios existentes para a sua efetivação na escola.

Mesmo antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos a desigualdade de gêneros já existia: os homens sempre tiveram benefícios em relação às mulheres - que sofreram ao longo da história com a cultura patriarcal. Neste sentido, “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2018, p. 12).

A realidade amazônica, como caracteriza Costa (2005, p. 94) também é “uma cultura baseada na tradição, na autoridade dos seus ancestrais, que forçosamente tem na figura dos mais velhos a autoridade máxima e é centrada na figura masculina”. Nesse contexto, as mulheres estão subordinadas aos estereótipos do gênero feminino.

Nos primeiros anos de meu curso de Pedagogia, iniciei minha caminhada na temática de gênero através de uma pesquisa desenvolvida por mim no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC). Nela, atuei como bolsista responsável e tive a oportunidade de estudar sobre as questões de gênero, passando a conhecer um pouco mais os termos científicos da área, suas preocupações em torno das relações entre mulheres e homens. No cotidiano, já percebia como elas eram desiguais e podiam ser identificadas até no meu cotidiano, enquanto mulher (filha, esposa, mãe, estudante de pedagogia e membro de uma igreja evangélica).

Foi a partir desta primeira experiência que optei por direcionar meus estudos nesse campo para a Educação Infantil, que é uma das etapas da educação na qual pretendo trabalhar na escola enquanto professora. Ao longo do estágio nesta modalidade, ficava intrigada ao observar cenas em que algumas crianças partiam de certos estereótipos de gênero nas brincadeiras e escolha de brinquedos, e já me perguntava se as docentes consideravam a educação infantil como um espaço apropriado para se trabalhar a equidade de gênero.

Assim, surgiu a motivação para realizar uma pesquisa com o objetivo de analisar se as professoras de 2º período de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus percebiam a escola como um espaço adequado para trabalhar a equidade de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças. Para isso, buscamos identificar como estas concebiam a equidade de gênero; suas expectativas em torno dos brinquedos e brincadeiras para meninas e meninos e se utilizavam os espaços das brincadeiras para uma educação promotora da equidade de gênero.

Consideramos a temática da pesquisa relevante porque é na Educação Infantil o primeiro contato da criança com a educação institucionalizada e, nessa fase, o uso dos brinquedos e brincadeiras é frequente, havendo possibilidade de se trabalhar a equidade de gênero entre meninas e meninos por meio destes recursos.

Além disso, os estudos sobre as questões de gênero no meio acadêmico cada vez mais vão alcançando espaço e, no campo educacional, as expectativas tradicionais em torno do gênero surgem como algo significativo para ser pesquisado, pois a escola, enquanto agência socializadora, que contribui na construção de subjetividades, é continuamente chamada para reforçar certos estereótipos de gênero. Desde a minha infância, inclusive, já podia observar que estes estavam presente em vários espaços.

Quando era criança os percebia como comportamentos normais, mas que já me despertavam questionamentos em torno da tal falta de equidade entre mulheres e homens. Mesmo que até então os termos e aspectos da realidade fossem desconhecidos de forma científica, uma das situações ocorreu quando certo dia fui ao supermercado e vi um pote com bolinhas de gude coloridas (eu as achava lindas pela cor). Pedi ao caixa algumas bolinhas e um homem que estava próximo, disse: “Vai comprar isso? É de menino!”. E eu, já constrangida, menti e disse que eram para o meu irmão.

A patrulha do gênero já estava ali.

Amâncio (2004) observa que “há uma vigilância sobre os demais que se desviam da heteronormatividade”. Afinal, eu estava me desviando dos brinquedos de meninas, mesmo sem ter essa percepção de divisão.

Já na minha família, enquanto criança, não me recordo de restrições ao uso dos brinquedos ou nas brincadeiras: tínhamos uma família grande, na qual primos e primas brincavam todos juntos de futebol, bicicleta, elástico, pular tábua, rouba bandeira, corrida. Tínhamos poucas bonecas, mas pela questão financeira, que não nos permitia comprá-las. Mas, fora limitações financeiras, foi uma infância sem restrições no brincar.

Cursei a Educação Infantil no município de Humaitá, em uma escola católica salesiana. Nesse período eram permitidas apenas meninas. Sobre esta divisão, Louro (1997, p. 57) destaca que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Fui estudar com os meninos somente a partir do Ensino Fundamental nessa mesma escola, onde conclui o Fundamental I.

Já com meu filho (7 anos de idade), busquei investir, desde o seu nascimento, numa educação livre de preconceitos de gênero em casa e nas demais instâncias sociais, porque ele percebe o fazer social dos gêneros, ele brinca com brinquedos e participa de brincadeiras com meninas e meninos. Não compro brinquedos por cor ou estereótipos masculinos, no entanto, já percebo que ele pede e prefere estes últimos, como robôs, videogames, carros. Além do ambiente familiar, escola e igreja são contextos permeados por normas de gênero, além da mídia, que tem lugar de destaque em nossa sociedade. Mas enquanto mãe e educadora, busco ensiná-lo para uma educação com equidade e respeito.

Mais especificamente sobre a escola, Michel Foucault, em sua obra “A História da Sexualidade: a vontade de saber I”, observa que toda a constituição do espaço escolar serve para afirmar o cuidado atribuído no trato com seus frequentadores - principalmente das crianças - no tocante a sua sexualidade: as professoras e professores precisam estar de acordo com as normas, atribuições e concepções voltadas para preservar a norma hegemônica. Diante disso, é importante perceber de que forma as expectativas de gênero das professoras - em torno dos brinquedos e brincadeiras – direcionam suas práticas pedagógicas e contribuem – ou não – para a construção da equidade de gênero junto a meninos e meninas já na Educação Infantil.

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso. Para a coleta de dados foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação participante em duas turmas. Duas professoras da Educação Infantil foram as participantes. Os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos, submetidos a uma leitura exaustiva, tabulados, confrontados com os registros da observação participante e analisados a partir do referencial teórico que embasou a investigação. Neste sentido, o conceito de biopoder em Foucault (2015); de gênero e de pedagogia da sexualidade e do gênero em Louro (1997, 2018); de equidade de gênero, especialmente em Mota e Freitas (2020), de brincadeira em Vygotsky (2007) e de gênero e brincadeiras em Kishimoto e Ono (2008), Teodoro e Passos (2012) e Xavier-Filha (2015) foram centrais.

O presente trabalho se encontra dividido em três partes. A primeira constitui o aporte teórico do estudo, passeando por temas como sexualidade e gênero; educação em direitos humanos; o controle de corpos na educação infantil e legislações importantes em relação a gênero e educação, bem como brinquedos e brincadeiras no campo da Educação Infantil. A seguir, na segunda, discute-se o percurso metodológico realizado e, finalmente, na última, dissertamos sobre os dados obtidos, a partir das categorias de análise construídas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sexualidade e gênero

A Sexualidade na sociedade moderna ocidental foi problematizada na obra “A História da Sexualidade: a vontade de saber I” por Michel Foucault, que a descreve como “um dispositivo histórico que regula, normatiza, inventa e penetra nos corpos de maneira cada vez mais detalhada controlando as populações” (2015, p. 116). A escola se apresenta assim, como um dos espaços importantes na construção e manutenção do poder sobre os comportamentos das pessoas que nela e por ela se constituem mulheres e homens.

Nesta mesma perspectiva, Guacira Louro (2018) apresenta a pedagogia das sexualidades, demonstrando como ela é ensinada nos espaços sociais: “as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais [...], elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas.” (2018, p. 10).

Quando analisamos a centralidade que a sexualidade adquiriu nas sociedades modernas ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconstância na sua construção: supõe-se que os sujeitos se interessam continuamente pelo sexo oposto, de acordo com uma referência “heteronormativa” (nessa visão os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis são aqueles ajustados ao par binário masculino/feminino). Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social. Por isso, “tudo o que foge dessa configuração é considerado desvio, aberração, abjeção, doença”. Xavier Filha (2015, p. 17).

Com as inúmeras transformações sociais compreendemos que as formas de viver e construir identidades de gênero e sexuais são mutáveis. A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é construída ao longo da vida, de diversos modos por todos os sujeitos, nas diferentes sociedades, conforme Louro (1997, p. 28):

É possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo.

Essa vivência das identidades de gênero¹ é construída nas relações do sujeito consigo e o outro, socialmente, e essa construção está atravessada pela classe social, raça, religião, geração, etnia e outros marcadores. De acordo com Louro (2018, p. 13):

É então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Não podemos deixar de frisar que sendo construída no âmbito das relações sociais, a identidade será influenciada também pelo conjunto de relações que se dão no campo da escola, espaço este, inclusive, de regulação dos comportamentos dos sujeitos que se reconhecem ou se negam, de acordo com as suas afirmações pessoais e de grupo.

No que diz respeito à construção social, o gênero se refere aos papéis atribuídos a mulheres e homens em cada sociedade, em determinado momento histórico, e que pretendem adaptar os comportamentos, afetos, escolhas e modos de viver o sexo biológico.

As questões de gênero refletem o modo como diferentes povos, em diversos períodos históricos, classificam as atividades de trabalho na esfera pública e privada, os atributos pessoais e os encargos destinados a homens e a mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade etc (CARRARA; HEILBORN, 2009, p.41).

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997, p. 42).

O termo gênero, enquanto categoria de análise, nasceu de um diálogo entre estudiosas pós-estruturalistas e o movimento feminista, suas teóricas e as pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras. No movimento feminista surgiram as primeiras discussões acerca deste conceito enquanto encargos sociais destinados a mulheres e homens na sociedade.

Diferentes autoras (es) destacam a trajetória do movimento feminista de óticas distintas. Optamos por partir da perspectiva apresentada por Guacira Louro (1997), por ser uma importante pesquisadora brasileira das questões de gênero no campo da educação. Ela apresenta

¹ Diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres.

o percurso histórico dividido em fases, às quais chama de “ondas”, descrevendo as características de cada período e o surgimento do conceito de gênero.

A autora assinala que o gênero está implicado linguisticamente e politicamente nas lutas e ideais do movimento feminista, e para compreender o momento e significado da sua incorporação é preciso recuperar um pouco de todo o processo, sejam as ações isoladas ou coletivas direcionadas contra a opressão das mulheres em diversos momentos da história². Para Louro (1997, p. 14) “no entanto, quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido ao Ocidente, no século XIX”.

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado "Sufragismo" (que passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo), movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inimaginada, alastrou-se diferentemente por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), buscando a aquisição de direitos civis e políticos. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam conectados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento. Para Louro (1997, p. 15):

Será no desdobramento da assim denominada "segunda onda" — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas em que a mulher passa a ser vista como um sujeito na história. No âmbito do debate que a partir de então se trava entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de Gênero.

Já é comum referir-se ao ano de 1968 como um marco da rebeldia e da contestação dos movimentos sociais. Muitos deles foram às ruas reivindicar direitos protestando sobre as mais diversas pautas e bandeiras de liberdades sexuais, do corpo e aquisição de direitos até então não alcançados. A França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.

² Mais recentemente, algumas publicações, filmes etc. vêm se preocupando em reconhecer essas ações e participações antes invisibilizadas.

De acordo com Louro (1997, p.16) o ano de “1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades”. É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação na busca por igualdade entre mulheres e homens que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, manifestando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) — marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual com a paixão política, mas é importante evidenciar que dentro do movimento feminista existiram e existem diferentes visões a respeito do conceito de gênero ao longo de todo o seu percurso histórico.

Surgem então os estudos da mulher, buscando tornar visível aquela que fora ocultada por tanto tempo, este foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. Para Louro (1997), “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas teve como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive na Ciência”. Os estudos das questões de gênero desvelam relações de poder em várias instâncias em nossa sociedade, remetendo a mudanças e processos históricos existentes que precisam ser abordados e analisados em sua dimensão social e política.

2.2 Educação em direitos humanos: o estabelecimento de metas

A educação em direitos humanos é almejada por um longo período na história, e se estabeleceu com a “Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 20).

Serviu, ainda, como base para os países signatários, entre eles o Brasil estabeleceram metas e construírem políticas. Assim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) teve a sua criação em nosso país no ano de 2007 e nele a busca pela equidade de gênero estava presente por meio de metas a serem alcançadas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visou a orientação de implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos em nossa sociedade. A sua elaboração iniciou no ano de 2003, com a colaboração de especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais.

Cumpramos ressaltar que o documento foi criado ainda:

[...] no primeiro mandato do Presidente Lula³, com a formação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) [...]. Sua criação era compatível com a formulação inicial do I Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) (ROTONDANO, 2019, p. 75).

Sobre a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, teve a sua primeira versão lançada pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação e Direitos Humanos (SEDH), “[...] em dezembro daquele ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 12). Em 2006, o documento foi submetido à consulta pública via internet e em seguida revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva. Dentre os objetivos do plano se destaca:

A adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros (as), povos indígenas, idosos (as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros (BRASIL, 2007, p. 22).

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (BRASIL, 2007, p. 23)

Na categoria de vulnerabilidade as minorias destacadas no documento são algumas das mesmas que atualmente ainda sofrem violações de seus direitos em nosso país. Mesmo após o processo de redemocratização e o estabelecimento de metas no campo da educação esse quadro ainda não foi revertido, daí a importância de uma educação em Direitos Humanos contínua, no que tange, inclusive, à temática de nossa pesquisa: a luta por maior equidade de gênero entre meninas e meninos.

A educação apresenta maior importância quando se direciona ao desenvolvimento humano e as suas habilidades para valorização e respeito aos grupos socialmente excluídos.

³ O primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva foi de 2003 até 2006. Foi reeleito em seguida, para período de 2007 até 2011.

Essa concepção de educação é apresentada no documento quando “busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social” (BRASIL,2007, p. 25).

Para essa efetivação, a formação inicial e continuada docente é evidenciada no documento:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, [...] bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (BRASIL, 2007, p. 32).

O Plano apresenta direcionamentos importantes para a efetivação de uma educação pautada nos Direitos Humanos, visando o respeito a equidade de gênero e demais grupos minoritários que ao longo da história foram marginalizados esquecidos. Entretanto o PNDH não possui a sua obrigatoriedade de aplicação como uma lei. Mas, é um marco referencial importante para a afirmação de direitos.

2.2.1 Equidade de gênero: a afirmação da cidadania

A equidade de gênero corresponde à justiça social entre mulheres e homens.

Ela corresponde a um direito preconizado também no PNDH – visando o reconhecimento das diferenças existentes entre mulheres e homens e a busca de meios para equilibrar as desigualdades. Nele, “o conceito de equidade de gênero está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo, à dimensão da justiça social e à dimensão sociopolítica de determinadas instituições, levando-se em consideração o aspecto social (MOTA; FREITAS, 2020, p, 115).

A equidade de gênero pode ser trabalhada já no ambiente da Educação Infantil, por ser uma das primeiras etapas de educação formal da criança em que há o contato com conceitos e experiências em sociedade além do núcleo familiar. Acreditamos que conhecer e problematizar a falta de equidade, sejam passos importantes para que o cenário de desigualdade seja modificado. Da mesma forma, faz-se urgente políticas públicas que permitam esse reconhecimento e efetivação de soluções.

Como nos esclarece Fonseca (2005, p. 450),

Adotar a equidade de gênero como conceito ético associado aos princípios de justiça social e direitos humanos significa re-olhar o cotidiano de milhares de mulheres, indignar-se com o sofrimento e provocar transformações, sem confundir o direito à assistência digna e respeitável por serem, antes de tudo, cidadãs, com o imperativo de tê-las híidas e produtivas, por serem geradoras e mantenedoras da força de trabalho presente e futura, de quem a sociedade depende para a geração da riqueza social.

As pesquisas e estudos sobre gênero tem como um dos objetivos a diminuição da falta de equidade entre mulheres e homens, a partir da legitimação da cidadania, reconhecendo a mulher enquanto ser de direitos, que por séculos teve-os suprimidos pela estrutura social excludente muitas das vezes sendo desconhecida sua contribuição na história, na produção de bens, na força de trabalho e desenvolvimento das sociedades. Para Mota e Freitas (2020, p. 121 apud ONU⁴, 2015), para alcançar a equidade de gênero:

[...] seria preciso movimentar algumas esferas do conhecimento e do poder. A ONU vem se empenhando para tal, pois, dentre um de seus objetivos para a Agenda 2030, está: "garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública".

Podemos perceber que a equidade de gênero é um direito, e para ser alcançado é necessário mover estruturas sociais mantenedoras de sua ausência. Para alcançarmos as medidas que a ONU estabeleceu para serem alcançada até 2030, as políticas públicas locais precisam se alinhar também com esses objetivos que visam a garantia dos direitos das mulheres. Esse caminho de equidade perpassa pela emancipação feminina desde a infância.

2.3 Patriarcado e família: o não lugar da equidade

O papel da família merece destaque quanto a construção e estabelecimento de normas que regulam papéis de gênero atribuídos aos seus membros.

O modelo de família em cada sociedade varia de acordo com os momentos histórico e sua cultura, como sustenta Aguiar (2000, p. 49):

A família não é algo biológico, algo natural ou dado, mas produto de formas históricas de organização entre os humanos. Premidos pelas necessidades materiais de sobrevivência e de reprodução da espécie, os humanos inventaram diferentes formas de relação com a natureza e entre si.

Da mesma forma, os estabelecimentos de modelos de família não se dão de forma neutra, pois as mudanças existentes nas sociedades ocorrem a partir dos jogos de poder. Neste

⁴ Organização das Nações Unidas.

sentido, no Brasil, “a posição da mulher, na família e na sociedade em geral, desde a colonização até hoje, demonstra que a família patriarcal foi uma das matrizes de nossa organização social” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 51).

A partir da avaliação de Costa (2005, p. 87), “na família o patriarcado se traduz pela autoridade do pai sobre a mulher e os filhos e dos mais velhos sobre os mais novos, legitimando o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas”.

Deste modo, estabelecendo-se papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas sobre o feminino, reforça-se as desigualdades e estabelece-se a falta de equidade de gênero – quase inexistente no modelo patriarcal de família – a mulher e integrantes mais jovens ocupam um lugar inferior ao do pai (homem), e seus direitos de escolha ficam subordinados ao outro que exerce um papel representativo superior ao demais membros.

Este cenário evidencia a importância de se pesquisar sobre os mecanismos de poder que legitimam e orientam as práticas pedagógicas de professoras/es da educação infantil especificamente nas escolhas dos brinquedos e brincadeiras pelas crianças na creche.

2.4 Controle de corpos na escola: a pedagogia da sexualidade e do gênero

Foucault (2015, p.116) pontua que a sexualidade “é um dispositivo histórico que regula, normatiza, inventa e penetra nos corpos de maneira cada vez mais detalhada controlando as populações”, chamando atenção para o fato de que a influência do governo nas questões relacionadas a sexualidade da população, atravessa também os muros das escolas influenciando na vida das pessoas por meio de mecanismos criados para controlar os comportamentos individuais e coletivos e determina, inclusive, quem, quando e o que se falar sobre as sexualidades.

Assim, a escola é uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade. Através de tecnologias do sexo os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados. Como nos esclarece Guacira Louro (2018), “a escola é uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo”.

Esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero (ALTMANN, 2001, p. 578).

Seguindo a lógica do pensamento de Foucault, para Altmann (2001) a “sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de grandes interesses públicos, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, e está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade:

Além de foco de disputa política, a sexualidade possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quanto públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber (ALTMANN, 2001, p.576).

Da mesma forma, Louro comenta que a sexualidade perpassa pela educação dos corpos dos sujeitos, na sua aprendizagem do ser feminino e masculino:

A educação dos corpos dos sujeitos ocorre nos mais diversos espaços na sociedade demonstrando a existência de uma pedagogia da sexualidade em que “as inscrições dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura” (2018, p. 12).

A educação infantil, sendo uma das instituições que normatiza as relações dos indivíduos é um importante espaço para analisar as expectativas em torno do gênero das crianças pelas/os professoras/es.

As construções sociais transitam nos diferentes campos de relações dos sujeitos, mas na educação infantil há uma resistência em se trabalhar a temática, deixando de problematizar as diferentes atribuições de papéis conferidas à meninas e meninos.

Em suma, existem papéis sexuais que são inculcados no homem e na mulher. Estes englobam características, comportamentos e interesses definidos pela sociedade ou pela cultura, como sendo apropriados para membros de cada sexo e como é óbvio, têm implicações para o comportamento sexual manifesto (AMÂNCIO, 2004, p.100).

Considero importante destacar o papel da escola na educação para uma maior equidade de gênero, que corresponde à “igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens e mulheres” (CARRARA; HEILBORN, 2009, p.50). Para que direitos, oportunidades e condições se efetivem, precisamos considerar os marcadores sociais de classe, raça e gênero existentes em nossa sociedade. Tomamos como exemplo, a comparação entre as condições de vida, oportunidade e direitos de pessoas negras ou indígenas com a de pessoas brancas (mesmo havendo desigualdades de gênero e classe). Quando observamos a oportunidade de acesso e

permanência na escola⁵ percebemos que as diferenças se acentuam consideravelmente. O acesso e a permanência na educação escolar são apenas um dos sinais da falta de equidade existente.

2.5 Brincadeiras e questões de gênero

Os brinquedos e as brincadeiras na Educação Infantil representam atividades importantes para possibilitar o desenvolvimento da criança e melhor aprendizagem. Através deles elas imaginam, criam e inventam sentidos para o meio social em que vivem e o que acontece internamente em seus mundos. Há toda uma imaginação envolvida no brincar das crianças, suas fantasias se concretizam (mesmo que para o adulto possa não ter tanto sentido), mas são de um valor simbólico e afetivo inestimável. De acordo com Vygotsky (2007, p.124):

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.

A criança, por meio dos brinquedos e brincadeiras, aprende e reproduz valores, imagens e conceitos da sua vida cotidiana representada no seu contato com os adultos, além de permitir a ela a oportunidade de imaginar e criar elementos que contribuam para a sua aprendizagem de uma forma rica de significados considerando o contexto sócio-histórico vigente. Na abordagem histórico-cultural, Vygotsky (2007) apresenta que brincar é satisfazer necessidades e desejos que não poderiam ser imediatamente alcançados pela criança. Neste processo, o brinquedo é visto como sendo parte de um mundo ilusório em que qualquer desejo pode ser realizado.

As duas principais características descritas durante as brincadeiras pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presentes. A criança, ao nascer, já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante meio para a apropriação do mundo e internalização dos conceitos do ambiente externo. Quando as crianças mais novas brincam elas utilizam com frequência a situação imaginária, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas, neste caso, não deixa de existir na brincadeira, estas regras estão presentes no brincar.

⁵ “4,3 milhões de alunos não brancos (negros, pardos e indígenas) da rede pública ficaram sem atividade escolar em casa durante a pandemia. Entre os estudantes brancos, foram 1,5 milhão sem atividades, ou seja, as crianças não brancas foram as mais prejudicadas pela falta de atividades escolares em casa. Os dados fazem parte de um levantamento feito do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e da Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE 2020.

As brincadeiras das crianças demonstram situações existentes no seu ambiente de convívio social, como as regras, diferenças de classe, de raça e conseqüentemente as diferenças e desigualdades de gêneros entre mulheres e homens, pois são situações que permeiam a sua realidade de vida. Quando uma menina deixa de pegar um carro para brincar porque é um “brinquedo de menino” essa falta de equidade está envolta nessas atribuições de estereótipos de gênero dos brinquedos. São situações aparentemente simples, mas em que a equidade ou falta dela podem ser notadas, já que as brincadeiras representam uma determinada realidade imaginada e representada pela criança.

Na educação infantil, as professoras e professores observam situações – inclusive nas brincadeiras – em que a equidade de gênero pode ser problematizada junto com as crianças de forma contextualizada. Por exemplo, quando uma menina é advertida por algum funcionário da creche ou criança da turma de que não pode pegar o carro porque é um brinquedo de menino o educador e a educadora podem problematizar a questão junto às próprias crianças (por exemplo, perguntando se no dia a dia conhecem alguma mulher que dirige). O diálogo é um importante aliado na educação infantil, inclusive nessa fase de descobertas da própria sociedade, do mundo ao redor, suas regras e culturas. Assim, em momentos aparentemente simples de escolha dos brinquedos, docentes poderiam pensar/desconstruir atribuição de gênero que na vida cotidiana promovem a falta da equidade entre mulheres e homens. Sobre tal desconstrução da norma de gênero, (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211), descrevem que “a política de educação para o gênero só elimina o dualismo masculino/feminino com a construção de um mundo não generificado. Começar a desconstrução, oferecendo um irrestrito acesso aos brinquedos e brincadeiras, faz parte desse processo”.

2.6 Gênero e brincadeiras: um pouco sobre a legislação educacional atual

2.6.1 Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) – 1997

No percurso histórico da educação brasileira os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados no final da década de 90, são um marco histórico no campo da educação, uma vez que sua criação se deu em meio ao processo de redemocratização do país, do qual a Constituição de 1988 é fruto, e visava atender a demandas de bandeiras levantadas por movimentos sociais, que traziam as problemáticas de questões étnico-raciais, meio ambiente, sexualidade etc. Com isso, “a escola não mais é vista como um espaço apenas para conteúdo de disciplinas tradicionais e teóricas” (CÉSAR, 2009).

O volume dos PCNs sobre “Orientação Sexual”, no que tange às políticas públicas educacionais, foi um orientador das práticas e abordagem de conteúdos relativos à sexualidade e gênero, num contexto em que eram significativas as demandas de saúde, dado o avanço da AIDS no país e o alto índice de gravidez na adolescência, ambos encarados como problema a ser combatido, inclusive, por meio do trabalho em sexualidade na escola com o público mais jovem.

Inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo (CÉSAR, 2009, p. 42).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconheceram que a família realiza um processo educativo espontâneo e não planejado, diferente do realizado na e pela escola – designado no documento de “orientação sexual”, a fim de diferenciar-se do realizado pela primeira instituição – visto ser planejado e intencional. Nos parâmetros caberia a cada escola decidir sobre como tratar o assunto, dispostos em três blocos, os chamados eixos norteadores: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero, Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

Conforme Altmann (2001, p. 576):

A criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é outro indício da inserção deste assunto no âmbito escolar. O interesse do estado pela sexualidade da população torna-se evidente a partir desta proposta. De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes.

De acordo com os PCNs, “a sexualidade “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela” (PCNs, 1997, p. 292). Considera-se, assim, que a sexualidade atravessa e constitui a pessoa. Da mesma forma, há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam ali. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietude e atenção que a gravidez de uma professora desperta nas crianças menores.

Partindo de análises de Foucault sobre o biopoder, para quem o interesse do Estado pela sexualidade da população evidencia mecanismos de controle das condutas sexuais, por meio, por exemplo, do controle da natalidade, relações de trabalho e produção. Altmann (2001), observa em suas análises sobre a publicação do fascículo de Orientação Sexual dos PCNs, que a escola é vista pelo Estado como um importante espaço para inserção dessa temática no currículo, já que é uma das múltiplas instâncias sociais que educam o sujeito, constroem subjetividades e controlam e normatizam as sexualidades:

[...]entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos (ALTMANN 2001, p. 578).

Ainda de acordo com Altmann (2001, p. 578), “a sexualidade das crianças e particularmente dos adolescentes é preocupação escolar desde o século XVIII, quando esta questão se torna um problema público”. A partir disso, a instituição escolar organizou meios para organização do discurso sobre o tema e buscou promover a qualificação dos especialistas que tratariam da questão.

No Brasil, a inserção da educação sexual na escola operou-se a partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. Nos anos 20 e 30, os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças[...]. Durante as décadas de 60 e 70, a penetração da educação sexual formal na escola enfrentou fluxos e refluxos[...]. Na segunda metade dos anos 60, algumas escolas públicas desenvolveram experiências de educação sexual. Todavia, elas deixam de existir em 1970 após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando parecer contrário a um projeto de lei de 1968 que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares. Em 1976, a posição oficial brasileira afirma ser a família a principal responsável pela educação sexual, podendo as escolas, porém, inserir ou não a educação sexual em programas de saúde. Durante os anos 80, a polêmica continuou. [...]. Atualmente estas expectativas se modificaram. Uma pesquisa feita pelo Data-Folha em 1993 concluiu que 82% dos adultos que têm filhos aprovam a realização de orientação sexual nas escolas. Enquanto nos anos 30 a discussão sobre educação sexual eclodiu na escola num momento em que a sífilis fazia numerosas vítimas, atualmente a intensificação das preocupações com a orientação sexual na escola está vinculada à proliferação de casos de AIDS/DST e ao aumento de casos de gravidez entre adolescentes (ALTMANN, 2001, p. 579).

Tendo em vista que a escola pode ser um espaço para levantar discussões e promover reflexões no sujeito sobre a própria construção da sua sexualidade, acreditamos na importância de uma educação que busque promover a equidade de gênero.

Nos Parâmetros, a “orientação sexual” ganha destaque sobre a terminologia “educação sexual” também porque esta teria ficado desgastada por suas práticas relacionados ao biologicismo – ênfase em doenças, reprodução e órgãos do aparelho reprodutor. No entanto, o

uso do termo em questão causou uma confusão e interpretações diversas porque no Brasil, onde a orientação sexual também é utilizada para designar “a relação de desejo: heterossexual, bissexual; assexual” (XAVIER FILHA, 2018, p. 20).

Outra crítica feita ao documento é que embora admita a necessidade de romper com práticas biologicistas na escola, admitido que existem manifestações diversificadas da sexualidade, e que esta é sempre atravessada pela instância social e histórica, ele não aprofunda na problematização de tal constituição, o que é tão importante para a compreensão das relações de poder existente em nossa sociedade, caindo novamente na ênfase informativa sobre o binômio saúde-doença, assuntos como aparelho reprodutor e a necessidade do uso de camisinha:

Nos PCNs, a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”. Fala-se em “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo”. Sobre o que os sujeitos, principalmente os adolescentes, precisam ser informados (ALTMANN, 2001, p. 580).

Além disso, os Parâmetros apresentaram uma série de problemas, dentre os quais, de acordo com Rotondano (2019, p. 46) o de por si só não poderem dar conta das temáticas de gênero e sexualidade, pois não encontraram, naquele momento, condições propícias para serem consolidados na cultura dos sistemas de ensino. Além disso, não foi acompanhado de políticas educacionais especificamente voltadas à tais questões por parte de cada esfera de governo.

2.6.2 Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) – 2010

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), para guiar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Apesar das exigências dessas diretrizes, devem ser observadas a legislação estadual e municipal apropriadas ao assunto, bem como as normas do específico sistema. No DCNEI, a Educação Infantil é definida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem

estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

Por ser a primeira etapa da educação básica, a educação infantil é o início da vida escolar da criança, em que ela passa a vivenciar novas experiências e relações com o outro, além do seu núcleo familiar, havendo a tomada de conhecimento de novos valores e culturas da infância⁶. Por isso, as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil podem ser fundamentais para fomentar a equidade de gênero entre meninas e meninos.

Ao tratar da concepção de proposta pedagógica, as Diretrizes observam que as instituições de Educação Infantil devem garantir, dentre outros elementos, a 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. 16). Apesar de existir esse tópico, não há maiores esclarecimentos sobre a proposta, nem referência há outros temas voltados para a equidade de gênero entre meninas e meninos, ficando a cargo de estados e municípios tratarem ou não da questão, dependendo de suas interpretações.

Já sobre os brinquedos e brincadeiras na educação infantil o documento descreve que as crianças devem ter o livre acesso a eles, de forma que haja melhor aproveitamento das vivências das brincadeiras no espaço escolar. “Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade [...]” (BRASIL, 2010, p.24). Considero este ponto importante no que tange à temática de estudo aqui empreendida, mas na realidade dos centros municipais de educação infantil nem sempre isso ocorre, como pude observar durante os estágios supervisionados que realizei em creches e pré-escolas do município.

2.6.3 Base nacional comum curricular (BNCC) de 2017

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de referência no campo da educação, que tem como intenção normatizar as principais competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante o seu percurso escolar.

⁶ Termo descrito por Jodete Füllgraf, em sua obra “**A infância no papel e o papel da infância**” (2001). Para a autora, a infância não é algo universal natural, é uma construção histórica, emerge em uma realidade social, logo em uma mesma sociedade há diferentes conceitos de infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2017, p.7)

A BNCC especifica as competências e habilidades esperadas na educação visando também contribuir para que haja um alinhamento nacional para “outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (BRASIL, 2017, p. 8).

A educação infantil na BNCC está estabelecida em cinco campos de experiências que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A partir destes, são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

O Brincar na educação infantil é citado na BNCC estando relacionado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) do ano de 2009, que caracteriza o Brincar como algo do cotidiano das crianças, seja de diversas formas, em diferentes espaços, tempos e com diferentes parceiros (outras crianças e adultos), expandindo e variando o seu acesso a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais⁷.

Percebemos nesse documento que o brincar é descrito como algo de valor único para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças na educação infantil, possibilitando a aprendizagem e experiências significativas, oportunizando diversificar suas representações do eu e do outro em sociedade.

Não há menção na Base Nacional Comum Curricular sobre a equidade de gênero, o que é preocupante, já que é um documento recente, elaborado em meio a diversas disputas em torno do gênero no campo da educação - como poderemos esclarecer melhor no tópico a seguir. Em toda base, o termo equidade é citado 6 vezes e relacionado apenas às desigualdades de

⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb00509&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mai, 2021.

condições econômicas e de acesso de minoria (incluindo aqui apenas sociedades indígenas, e deixando de fora as demais existentes em nosso país), o que reforça a falta de equidade de gênero entre meninas e meninos também no campo educacional, reforçando as bases patriarcais da nossa sociedade.

2.6.4 Plano municipal de educação de 2015- 2025

O Plano Municipal de Educação (PME) do município de Manaus, aprovado pela Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015, caracteriza-se como uma política pública de Estado, portanto é um plano de cidadania educacional com concepção das entidades participantes, fruto da necessidade de discussão permanente e avaliações periódicas a respeito das necessidades históricas dos sistemas educacionais locais.

O documento foi aprovado em 24 de junho de 2015 e tem validade de 10 anos. Durante a elaboração do mesmo, refletindo o cenário polêmico de construção e votação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), deu-se grande embate na comunidade local em torno da menção ou não de termos referentes a gênero e diversidade sexual.

No mesmo ano foi protocolado o projeto de Lei 389/2015 na Câmara Municipal de Manaus (CMM) pelo Vereador Marcel Alexandre do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que “em sua proposta buscava vetar qualquer discussão sobre sexualidade – de base não focado no biológico e no binômio saúde/doença - e diversidade nas escolas municipais de Manaus – Am” (ROTONDANO, 2019, p.13). Dentre os artigos do projeto de lei apresentada pelo vereador estão:

Art. 1.º Fica proibida a inserção, na grade curricular das escolas do município de Manaus, a orientação política pedagógica aplicada à implantação e ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero.

Art. 2.º Considera-se, para efeito desta Lei, como ideologia de gênero a ideologia segundo a qual os dois sexos, masculino e feminino, são considerados construções culturais e sociais. al os dois sexos, masculino e feminino, são considerados construções culturais e sociais”⁸

Em relação à expressão “ideologia de gênero”, que surge no texto da referida lei, esta é uma expressão que surgiu no âmbito da Igreja Católica e que passou a ter grande visibilidade

⁸ MANAUS. Lei nº 439, de 03 de março de 2017. Proíbe, na grade curricular das escolas do município de Manaus, as atividades pedagógicas que visem a reprodução do conceito de ideologia de gênero. Manaus, 2017.

no Brasil a partir das discussões em torno da formulação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

De acordo com Rotondano (2019, p. 99):

“ideologia de gênero” é uma categoria política acusatória, de combate contra o postulado do gênero como construção social. Ela é intensamente mobilizada, tanto em vídeos na internet, marchas contra os direitos sexuais e reprodutivos e da diversidade sexual, quanto na pregação religiosa de pastores e padres ultraconservadores.

O adepto da referida ideologia, segundo a autora, contrapõe-se aos direitos das pessoas LGBT e buscam impedir a discussão sobre gênero no âmbito educacional por “ferir” a moralidade e bons costumes, a família tradicional, e o que consideram ser a ordem natural nas relações entre homens e mulheres.

O projeto de lei acima referido foi aprovado em 3 de março de 2017, mas em julho do mesmo ano o Ministério Público considerou-o inconstitucional por contrariar a Constituição Estadual, e violar as diretrizes educacionais agasalhadas pela Constituição do Estado do Amazonas de 1989, na qual figuram os princípios da democracia, da liberdade de expressão e do respeito aos Direitos Humanos (art. 198, caput), bem como o fomento à ‘elaboração e reflexão crítica da realidade’ e ao ‘exercício da cidadania’, com vistas ‘ao pleno desenvolvimento da pessoa’ (art. 198, parágrafo único, c/c art. 205, caput, da CF/88)”.

O Ministério Público ressaltou também que a lei afrontava e tornava vulneráveis os princípios da dignidade da pessoa humana, previstos na Constituição Federal (art. 1º, III), e do estado democrático de direito (art. 1º, caput, CF), impedindo, no ambiente escolar, a diversidade de valores, crenças e opiniões e ainda o pluralismo na liberdade de manifestações. “A proibição legal ao debate, à divulgação e ao estudo de temas relacionados ao gênero e à sexualidade, no âmbito das escolas municipais, toma, por exemplo, professores e estudantes de ensino médio passíveis de sanções disciplinares e outros constrangimentos indevidos, caso suscitem questões pertinentes a essa temática”, conforme trecho do relatório publicado no Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM).

Diante de tanta discussão em torno dos estudos de gênero no campo da educação, percebemos o quanto esta tem sido uma temática rechaçada por um grupo ultraconservador heterogêneo – por defenderem no cenário político interesses que por vezes se aproximam, por vezes entram em choque - que têm em comum o fato de defenderem a família em moldes heteronormativos, e se posicionam contra o gênero enquanto construção cultural, negando a

importância de se debater a sexualidade para além de aspectos biológicos e de saúde-doença no campo da educação, algo já defendido na década de 90 pelos PCNs de 1997.

Observamos também que na temática referente aos brinquedos, no Plano Municipal de Educação estes são mencionados para quantificar os gastos públicos com sua compra. Assim, não há discussão no que tange às práticas e seus usos na escola, ficando a critério de cada instituição de ensino como utilizá-los em suas práticas.

Sobre as questões de gênero, “[...] foram retiradas do Plano ME, sob alegação de combate a “ideologia de gênero”, todas as referências a “gênero”, diversidade e orientação sexual” (ROTONDANO, 2019, p. 99), o que levantou um embate caloroso entre grupos contra e a favor, durante as discussões da assembleia extraordinária para as análises das emendas do documento na CMM.

Esse grande alvoroço em torno das temáticas de gênero, diversidade e orientação sexual, nos faz perceber o quanto discurso e práticas atuam para que elas não cheguem na escola, evidenciando uma disputa. A todo momento precisamos estar atentas/os enquanto educadoras/es para garantir direitos no ambiente de aprendizagem das escolas.

O documento base do Plano Municipal de Educação apresenta para a formação continuada aos professores a meta 15.13, que visa:

Criar e implementar políticas e programas de formação continuada para todos os profissionais da educação, sobre gênero, diversidade e orientação sexual, para promoção da saúde e dos direitos sociais e reprodutivos de jovens e adolescentes e prevenção de doenças (p. 161).

O Plano Municipal de Educação estabelece de forma superficial a implementação de políticas e programas de formação continuada para professoras/es sobre gênero como citado acima, mas relacionado aos cuidados biológicos do corpo específico de jovens e adolescentes - em uma perspectiva higienista - deixando de lado orientações sobre gênero para a Educação Infantil, assim como no Plano Nacional de Educação. Essa superficialidade deixa a deriva a qualificação de profissionais, a importância dos estudos dessas temáticas e as práticas de educadoras e educadores sensíveis à temática, o que pode reforçar as discriminações, evidenciando a falta de equidade entre meninas e meninos.

2.6.5 Referencial curricular amazonense (RCA) – 2019

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) é resultado de encontros formativos entre professoras/es, pesquisadoras/es, coordenadoras/es estaduais e municipais do interior e capital no ano de 2018 a 2019. O mesmo foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2020, tendo sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) com base nas normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas diretrizes serão obrigatórias para os Ensinos Infantil e Fundamental a partir de 2021.

Este referencial tem como objetivo principal a construção de um documento que abarque as particularidades culturais de cada município amazonense. A partir dele, as instituições municipais, estaduais e privadas desenvolverão as suas especificidades, mudanças de estrutura curricular e novos projetos pedagógicos. O Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil descreve que o seu currículo deve:

[...] promover experiências e vivências em torno do conhecimento produzido pela humanidade, criando condições para o desenvolvimento das capacidades humanas, como a linguagem, o pensamento, a percepção, a imaginação, a memória, a consciência, o controle da conduta e a afetividade (AMAZONAS, 2019, p.29).

Todas essas capacidades podem ser desenvolvidas na educação infantil, e para isso é importante um bom planejamento das atividades desenvolvidas de acordo com o currículo escolar, considerando as particularidades culturais amazonenses. Dentre os objetivos para o brincar na educação infantil descritas no Referencial Curricular Amazonense para serem desenvolvidas, estão as brincadeiras e o aproveitamento dos espaços no ambiente escolar. “O brincar se constitui em eixo norteador de todo processo da Educação Infantil. Sua importância deve ser visualizada no tempo e espaço destinada a essa atividade. [...], o brincar é elemento que constitui a cultura infantil” (AMAZONAS, 2019, p. 39).

O brincar também se aprende com os parceiros e adultos nos diferentes espaços. O papel educativo das/os professora/es sobre essa atividade pode ser um meio de proporcionar a equidade de gênero entre meninas e meninos. O brincar possibilita o desenvolvimento e aprendizagem também cultural.

Outro ponto importante, destacado no Referencial Curricular Amazonense, são as relações de gênero e o papel da escola nessa relação de educação para equidade:

É importante que a educação não funcione como um aparelho ideológico que reforce as desigualdades, violências e estereótipos de gênero, tal como visto em: “mulheres devem ganhar menos que homens”, “homem não chora”, “mulher é o sexo frágil”, dentre outras inúmeras situações discriminatórias, que por sua vez, são perpetuadas socialmente por meio da limitação do brincar, ao determinarem tipos de brincadeiras como específicas para meninos e meninas, impedindo que estes/estas possam

experenciar a diversidade de brinquedos e brincadeiras em sua plenitude (AMAZONAS, 2019, p. 180).

Essa visão sobre o papel do brincar como um meio para a equidade de gênero é um avanço, pois a falta dela é comum perceber em nossa sociedade amazonense, considerando suas bases patriarcais arraigadas também nas brincadeiras do dia a dia na educação infantil. Durante meu período de estágio supervisionado presenciei algumas frases discriminatórias – como os presentes na citação acima - por crianças e professoras.

2.6.6 Currículo escolar municipal (CEM) – 2021

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) apresentou em Manaus o Currículo Escolar Municipal (CEM) em 19 de maio de 2021. Este foi elaborado por uma comissão composta por mais de 120 profissionais da educação, representantes de professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es, assessoras/es, formadoras/es e técnicas/os. Tem como fundamentos a Constituição Federal (CF) de 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e a Proposta Curricular atual.

A Secretaria Municipal de Educação organizou o início dos trabalhos para a construção do CEM em janeiro de 2020, na Jornada Pedagógica, apresentando as temáticas para a educação infantil em que “a criança é o verdadeiro currículo; ensino por habilidades e competências; educação integral; metodologias ativas; engajamento familiar no processo de desenvolvimento humano; e competências tecnológicas” (SEMED, 2021, p. 5).

O documento visa fornecer direcionamento para a elaboração de atividades voltadas para temáticas da sociedade atual, destacando-se aqui os seguintes tópicos sobre: diversidade sexual, gênero e sexualidade; cuidar, educar e brincar; brinquedos estruturados e não estruturados; brincadeiras de faz de contas. No tópico sobre “Diversidade Sexual, Gênero e Sexualidade”, o documento apresenta o conceito gênero enquanto categoria de análise, o que demonstra que há um reconhecimento das relações de gênero, descrevendo como são construídas socialmente, independente da determinação biológica, o que representa um avanço nas políticas educacionais locais, em meio a grandes embates políticos e disputas em torno da sexualidade no âmbito da educação:

[...] conforme os interesses presentes em cada sociedade e época, se produzem delimitações sobre os comportamentos desejáveis ou não, implicando nas

possibilidades de acesso à educação e ao trabalho, nas maneiras de se vivenciar os afetos e a sexualidade (SEMED, 2021, p. 44).

Nas questões de gênero o Currículo Escolar Municipal retifica que:

[...] inserem-se questões concernentes à mulher, pessoas LGBTI e outras que possuem vivências de gênero minoritárias, bem como às variadas formas de violência que tais pessoas sofrem nas suas relações em sociedade. Ou seja, a categoria gênero é fundamental para compreendermos a cultura patriarcal que caracteriza a sociedade brasileira. Neste sentido, o diálogo sobre equidade de gênero também beneficia aos homens, pois se verifica a urgência de reconhecimento da expressão de seus sentimentos, e de viverem papéis que fogem a tal lógica patriarcal e que oprime ao próprio homem (SEMED, 2021 p. 45).

É grande o avanço percebido através dessa premissa curricular, que reconhece as minorias existentes, e incita o diálogo sobre a equidade de gênero desde a educação infantil, bem como reconhece a existência de violências em nossa sociedade com raízes patriarcais.

Mas é importante que haja uma preparação, formação continuada para aplicar esse currículo, uma vez que a comunidade escolar traz consigo uma bagagem cultural e de valores que pode favorecer discriminações:

[...] assegurar a diversidade de gênero, suas relações, representações sociais e o diálogo amplo sobre a sexualidade humana no espaço escolar, pode ser entendido como uma política educacional de combate e reparação contra quase cinco séculos de desigualdade, violência, indivisibilidade e exploração de mulheres, crianças e adolescentes no Brasil e que até hoje se fazem presentes em práticas criminosas como: feminicídio, abuso e exploração sexual infanto-juvenil, como também, problemas sociais (gravidez da adolescência, às ISTs, dentre outros), que emergem e são potencializados por essa recusa social de não falar sobre essas questões. A escola é palco dessas transformações sociais, e é através da educação que se pode implementar um projeto de construção de uma sociedade equânime em direitos cidadãos (SEMED, 2021, p. 45).

No Currículo Escolar Municipal o “Cuidar, Educar e Brincar” assim como na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) são indissociáveis: as crianças de Creche e Pré-Escola precisam vivenciar experiências de exploração e compreensão do mundo que as cerca, “na relação com outros sujeitos, em diferentes repertórios culturais, espaços, brinquedos e materiais que favorecerão sua formação humana” SEMED (2021, p. 86). Para isso, há a demanda de qualificação do processo educativo que atenda as interações, as brincadeiras, o cuidar e o educar, de forma que as crianças vivam suas infâncias e aprendam com diferentes formas de se conhecer, conhecer e explicar o mundo, de pensar, sentir e agir em sociedade.

Reconhecemos hoje que “os espaços da escola são essenciais nos aspectos da memória afetiva, do desenvolvimento da autonomia, da construção de relações e do próprio brincar”

SEMED (2021, p.94). Da mesma forma, “por meio das brincadeiras, as crianças resolvem conflitos e vivem suas emoções às suas maneiras. Nesse espaço de brincar os adultos ensinam e mediam brincadeiras junto às crianças” (SEMED, 2021, p. 99).

Em torno dessa perspectiva curricular o desenvolvimento da aprendizagem da criança se dá em um ambiente da creche preparado para as demandas sociais da atualidade, em que há espaço para o diálogo em torno das relações de gênero, equidade de gênero entre meninas e meninos, sexualidade. É um currículo com propostas atuais e relevantes frente a novas demandas. Esperamos que seja aplicado e em breve apresente resultados satisfatórios.

3 METODOLOGIA

Para Gil (2017, p. 17), a pesquisa corresponde ao “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” e para Marconi e Lakatos (2007, p. 114) ela “não é apenas a descrição dos fatos, mas o desenvolvimento do caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos”. É desenvolvida com a utilização criteriosa dos métodos, técnicas e demais procedimentos científicos.

3.1 Abordagem e natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso de natureza qualitativa com o intuito de analisar de que maneira as expectativas em torno do gênero apresentadas pelas professoras orientam suas atitudes em relação aos brinquedos e brincadeiras das crianças na educação infantil. De acordo com Creswell (2014, p. 52):

[...]. Conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos compreender os contextos e ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão. Nem sempre podemos separar o que as pessoas dizem do local onde elas dizem isso – seja no contexto da sua casa, família ou trabalho.

Como nos explica Chizzott (1998, p. 79) sobre a pesquisa qualitativa em educação:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado.

Neste sentido, para Jones (2007, p. 298), “a pesquisa qualitativa enfatiza a ‘essência’ do fenômeno. A visão de mundo das pessoas varia de acordo com a percepção de cada um, sendo bastante subjetiva”. A partir da análise dos objetivos decidimos trabalhar a partir do estudo de caso, uma vez que a intenção desta pesquisa foi analisar se as professoras de 2º período de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus percebiam a educação infantil como um espaço adequado para trabalhar a equidade de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças.

Sobre o estudo de caso, Yin (2001, p. 21):

O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Creswell (2014, p. 86) nos esclarece:

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um **caso**) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta detalhada em profundidade envolvendo **múltiplas fontes de informação** (p. ex., observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma **descrição do caso e temas do caso**.

O estudo de caso contempla o planejamento elaborado da pesquisa, incorporando abordagens específicas que nos permitem melhor análise dos dados coletados de acordo com nosso objetivo da pesquisa.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa teve como lócus de referência um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situada na Zona Centro-Oeste em Manaus – AM. Os dados coletados foram em novembro de 2019. Esta escola tem como objetivo trabalhar com a proposta de educação democrática e integral. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, nesse modelo de educação, é proposto para todos os membros da escola como gestores, educadores, “funcionários, estudantes e família compartilhem das responsabilidades e decisões[...]. Os estudantes são protagonistas de sua aprendizagem e os professores atuam como mediadores do processo educacional” (2018, p. 36).

A partir das diretrizes do Plano Nacional de Educação do decênio 2014/2024, o Plano Municipal de Educação foi elaborado, e teve como uma das suas metas de implantação este modelo citado acima. Já no ano de 2015, o movimento Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA) e seus representantes “[...]visitaram a várias escolas da SEMED, registraram um projeto, que apresentava sugestões de trabalho com concepção da Educação Integral, escola democrática” (PPP, 2018, p. 36). A partir de todo esse processo de estudos e adequações, a equipe gestora do CMEI implantou este modelo educacional tornando-se referência em educação democrática e integral no município.

O CMEI conta com 32 turmas (matutino e vespertino), sendo 16 salas de referência. O centro municipal de educação infantil trabalha com a educação integral e parcial, espaços educativos, assembleia de alunos, projeto de vida, ações da educação integral. Utiliza também

o método de Maria Montessori⁹, visando o desenvolvimento individual de cada aluno no seu tempo de aprendizagem. Os espaços da escola foram organizados de forma que as crianças tivessem acesso aos ambientes de forma autônoma. Como a escola tem uma proposta de educação integral as professoras trabalham em algumas ações em duplas e podem juntar as suas turmas para algumas atividades¹⁰.

Pude observar, durante o tempo de período do estágio supervisionado, que os objetos e brinquedos são dispostos ao alcance dos alunos, que têm a liberdade de acesso aos mesmos em sala de referência. Os próprios alunos escolhem juntamente por votação entre eles as atividades desenvolvidas diariamente. As famílias das crianças são participantes das atividades desenvolvidas na escola.

Sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação a escola atende a comunidade no Maternal, Primeiro e Segundo períodos da Educação Infantil, nos turnos matutino e vespertino. As turmas passam em média 2 horas de ensino dentro das salas de referência, e em seguida, de acordo com a sua programação específica, realiza outras atividades nos demais espaços da escola. Cada sala possui em média 15 a 18 crianças matriculadas, mas frequentando o número é bem menor. O Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado não possui um público específico de atendimento – algumas crianças são matriculadas neste espaço por não conseguirem vagas em outras do seu bairro - e possui uma proposta diferenciada de ensino em que busca o desenvolvimento integral da criança.¹¹

O uso dos brinquedos é realizado da seguinte forma: as crianças dispõem livremente deles em sala de referência e nas áreas externa do parquinho. São brinquedos doados pelas famílias das crianças, ou disponibilizados pela creche.

Durante o período em que realizei o estágio supervisionado observei que elas podem pegar livremente os brinquedos durante as atividades. Em algumas situações uma das professoras se incomodou por uma menina querer brincar com carrinhos e não com boneca: ela relatou que era uma de suas preocupações o fato de haver apenas uma menina em uma das turmas e o seu contato era maior brincando com os meninos. Essa sua necessidade de categorizar as brincadeiras pelo sexo das crianças demonstra a falta da equidade gênero na educação infantil. Percebi ali que muitas vezes as crianças nem se incomodam: parecia ser uma preocupação dos adultos estes “desvios” da norma.

⁹ Maria Montessori (1870-1952) foi uma cientista italiana que no ano de 1907 elaborou o Método Montessori, que não é tão novo, apesar de propor um tratamento quase revolucionário no campo da aprendizagem estimulando a atividade livre concentrada em bases de auto-educação.

¹⁰ Dados retirados do PPP do CMEI.

¹¹ Dados retirados do PPP do CMEI.

3.3 Participantes da pesquisa

As participantes foram duas professoras de 2º Período da Educação Infantil do turno matutino. Ambas eram graduadas em Pedagogia e realizaram formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Centro Municipal de Educação Infantil. Todas trabalhavam em regime estatutário e atuavam no turno matutino e vespertino, possuindo entre 25 – 35 anos de idade.

Foram usados nomes fictícios (Safira e Esmeralda) para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

PARTICIPANTES	Safira	Esmeralda
ANO DE NASCIMENTO	1989	1991
GRADUAÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO	Administração (2010); Pedagogia (2018)	Pedagogia (2012)
INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO	Centro Universitário de Ensino do Amazonas (CIESA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Centro Universitário Fаметro.
ESPECIALIZAÇÃO	Especialização em MBA Executivo em Gerenciamento de Projetos. Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Psicopedagogia Clínica e Institucional. Centro Universitário Fаметro
ANO DE INÍCIO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	2017	2015

Fonte: Daiane da Silva Dias (2019)

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados na pesquisa a entrevista semiestruturada e a observação participante. De acordo com Minayo (2010, p.57), é “por meio da entrevista o pesquisador busca obter informações contidos na fala dos sujeitos pesquisados, não sendo uma conversa neutra”.

Para Gil (2017, p.115) “a entrevista, pode ser entendida como técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas fórmula questões e a outra responde,

possibilitando a obtenção de dados a partir do ponto de vista do pesquisador”. Considerando os objetivos proposto na pesquisa.

Marconi e Lakatos (2007, p. 111) também observam que na “entrevista se utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

As entrevistas realizadas foram gravadas, uma vez que houve a autorização das participantes. Também foi utilizado um caderno de campo para as anotações da observação participante ao longo do processo de estágio.

Os instrumentos aplicados buscaram analisar se as professoras percebem a educação infantil como um espaço adequado para trabalhar a equidade de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças; identificar como as professoras concebem a equidade de gênero; verificar suas expectativas em torno dos brinquedo e brincadeiras para meninas e meninos; investigar se as professoras utilizam os espaços das brincadeiras para uma educação promotora da equidade de gênero.

3.5 Organização e análise dos dados

Ao término da coleta de dados, foi feita a transcrição das informações obtidas, a leitura exaustiva dos mesmos e sua organização em tabelas a fim de identificar categorias de análise para então serem discutidas com base nos referenciais teóricos da pesquisa, não perdendo de vista os objetivos da mesma.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de analisar os dados coletados, criamos três categorias: a primeira relacionada ao sentido da equidade de gênero e a educação infantil ser um espaço adequado para trabalhar a mesma. A segunda sobre as expectativas das professoras em relação à escolha dos brinquedos e brincadeiras por meninas e meninos e a terceira, discutindo o quanto ao Centro Municipal de Educação Infantil em que se deu a pesquisa possui uma metodologia que possibilita a educação infantil ser um espaço para promover a equidade de gênero, mesmo que as docentes não tenham clareza a respeito do tema, ou não o trabalhem de forma intencional e orientada junto às crianças.

4.1 “Equidade de Gênero: uma (des) conhecida”

Quando foi perguntado às professoras o que seria a equidade de gênero, ambas não expressaram uma resposta próxima ao conceito científico - como era minha expectativa. Houve algumas confusões de interpretação e definição do termo, uma vez que as professoras Safira e Esmeralda, não sabiam ao que o termo se referia:

Eu achava que era a mesma coisa que a igualdade, que eu ouvi no meio acadêmico. Sobre trabalhar a igualdade dentro da escola. Para mim a palavra equidade é igual igualdade, né? Mas tem diferenças aí, agora a diferença delas eu não sei não (SAFIRA, entrevista do dia 06/11/2019).

Equidade de gênero? Não, nunca ouvi falar. Eu acredito que possa ser tanto feminino e masculino, né? Relacionado ao gênero, eu acredito que seja essa nova nomenclatura que tão usando para identificar meninas e meninos e hoje também tem transexual. Eu acredito que seja relacionado a mais ou menos a isso (ESMERALDA, entrevista do dia 06/11/2019).

A professora Safira relacionou “igualdade de gênero” e “equidade” à definição de que mulheres e homens têm os mesmos direitos. Já a professora Esmeralda relacionou ao sexo feminino e masculino. Percebemos, assim, um desconhecimento do termo “equidade de gênero”.

Quando falamos em equidade de gênero, observamos a existência de marcadores sociais atrelados. As mulheres e homens precisam ter os mesmos direitos de forma igualitária considerando a sua classe, raça, etnia etc. Como cidadãos de direitos, as políticas públicas precisam estar alinhadas a essa equidade, a fim de garantir que ela realmente se efetive.

As professoras Esmeralda e Safira, ao expressarem suas percepções do que seria a equidade de gênero, a relacionam à igualdade entre homens e mulheres, aos estereótipos de gênero feminino e masculino. Para a professora Safira, apesar de ouvir durante a sua formação acadêmica na universidade e alguns outros espaços sociais, estes termos são pouco abordados ou esclarecidos, problematizados, e se confundiu com “igualdade”. Apesar da professora Esmeralda não saber o sentido da equidade de gênero ela já executa um trabalho na área em algumas práticas em sala de referência, mesmo não percebendo:

Hoje já é visível na sociedade. Até mesmo, esse ano eu não tive, mas ano passado eu tive um aluno que ele era afeminado e aí dentro da sala existe sim... ‘ah, professora, porque o fulano anda daquele jeito’. Ou porque o coleguinha tem essa preocupação (ESMERALDA, entrevista do dia 06/11/2019).

Ela descreveu que na sua sala de referência existem situações, como a acima descrita, em que as próprias crianças questionam sobre comportamentos que fogem à regra heteronormativa. Ela busca esclarecer para as outras crianças de uma forma que haja essa equidade e respeito entre elas.

Sobre a atribuição de traços femininos em homens – aqui observando que comportamentos considerados tipicamente femininos são vistos, na sociedade patriarcal, pelo viés pejorativo -, nos destaca Amâncio (2004, p. 25):

[...] as contradições entre as regras de atribuições do gênero e as normas que regem a sexualidade tornaram-se evidentes nas descrições de homens e mulheres homossexuais, visto que os homens homossexuais foram “feminizados”, através da atribuição de mais traços femininos [...].

Essas atribuições acontecem a partir da constante vigilância do outro sobre os corpos a sua volta.

Como mulheres que tiveram acesso à educação superior, ainda assim as docentes parecem alheias a discussões de questões que afetam diretamente a sua vida como mulher e professoras - profissão tipicamente categorizada como feminina – numa sociedade que atribui diferentes pesos entre mulheres e homens, na qual mulheres ainda precisam lutar e reivindicar espaços.

Sobre o espaço e papel atribuído à mulher na sociedade amazônica, Costa (2005, p. 217) observa que “nota-se que as questões da maternidade e do lar eram tão arraigadas ao papel feminino que as mulheres só aos poucos vão ganhando acesso às profissões ligadas a estes misteres como: magistério, sobretudo o infantil [...]”.

Senti, inicialmente, como algo bastante incômodo, isto que interpretei como apatia das duas professoras em relação às lutas por direito a equidade de gênero, pois eram mulheres jovens e que tiveram acesso a um grau de instrução privilegiado. Só aos poucos, depois de certo tempo e supervisões, pude perceber que apesar de elas não estarem familiarizadas com essas discussões e os termos técnicos, as nomenclaturas dos estudos de gênero, as suas práticas na educação infantil já contribuíam, mesmo sem que elas percebessem, para a realização de uma educação que se encaminha aos poucos para a equidade de gênero.

Ainda, assim, considero que seria importante que elas conhecessem, estudassem e se familiarizassem com as questões de gênero, para contribuir, no CMEI, de forma intencional, consciente, no desenvolvimento da equidade.

Observei que a metodologia Montessoriana, adotada pela escola, também contribuía significativamente para a autonomia das docentes em suas práticas. Esses dados me levaram a refletir sobre o importante papel da educação – em todos os níveis – no sentido de promover discussões em torno das desigualdades e estereótipos de gênero que tanto favorecem a continuidade da violência contra mulheres.

4.2. Pode brincar com o que quiser

Na educação infantil, as crianças pequenas podem vivenciar a falta de equidade de gênero durante a escolha dos brinquedos e brincadeiras. Em relação a isso, pude observar, durante o estágio supervisionado no CMEI, situações em que a escolha dos brinquedos era orientada pelo gênero da criança. Se um menino pegasse uma boneca, ele era advertido de que este era um brinquedo de menina e que menino brinca com carrinho. Estas situações mostram o atravessamento de valores e estereótipos de gênero em nossa sociedade. Por outro lado, também observei situações em que meninas podiam brincar de bola junto com os meninos, nisso observamos o quanto o gênero está presente nessas diferenciações também nas brincadeiras entre as crianças.

Como destaca Seffner e Silva (2014, p. 36) “[...] gênero diz respeito a produção da diferenciação social entre homens e mulheres. Esta diferenciação é social, cultural e histórica [...] implica valorização de certos modos de ser homem e de ser mulher”. Isso nos faz refletir sobre por que meninas não sofrem tanta antipatia quando escolhem brincar de bola, enquanto meninos que escolhem brincar com uma boneca já são vistos como tendo um comportamento totalmente avesso ao “normal”?

[...] diferentes masculinidades se produzem no mesmo espaço social, seja este espaço a família, a região de moradia, o grupo cultural ou étnico, o grupo racial, o pertencimento religioso, a classe econômica ou o ambiente escolar. Desta forma, a trajetória de construção da masculinidade de cada homem se faz com o modelo de masculinidade hegemônica sempre presente e reforçada, seja pela mídia, seja pela escola, pela igreja, etc., mas ao mesmo tempo com uma pluralidade de outros modos de viver a masculinidade presentes em seu cotidiano, representados pelos tipos particulares e originais que cada homem encontra ao produzir sua própria trajetória masculina na vida do dia a dia. Estes modos particulares podem gozar de maior ou menor prestígio, a depender de um complexo jogo de fatores. O modo de viver masculino, que desfruta da maior concentração de privilégios, num dado sistema de relações de gênero, será considerado como a forma de masculinidade hegemônica. (SEFFNER; SILVA, 2014, p. 36).

Em nossa sociedade, percebemos a valorização de uma masculinidade bruta, avessa ao choro e a expressões maiores de afeto e cuidado com as crianças e o espaço da casa, por exemplo. Esse modelo de masculinidade hegemônica – que espera que todos os meninos hajam de uma mesma forma – é altamente valorizado pela masculinidade cúmplice: a todo momento homens estão vigiando os outros para verificar se estão de acordo com as expectativas. Esse modelo hegemônico de sexualidade pode causar a marginalização das demais masculinidades que se desviam da norma.

Crianças muito pequenas, algumas vezes não introjetaram estas divisões de espaços por gênero, mas é por meio de estratégias como a advertência, exemplificada acima, que a cultura vai construindo subjetividades e moldando afetos, comportamentos e formas de pensar. E o campo de desigualdades e exclusões é vasto, repleto de violências, sejam físicas ou simbólicas, quando o indivíduo não se encaixa na heteronormatividade.

Quando perguntado às professoras sobre quais brinquedos meninas e meninos podiam brincar, a professora Safira respondeu que as:

[...] meninas brincam do que quiserem e meninos também, [...] não tem problema com o brinquedo da casa, do fogão, da bola. As meninas elas brincam de futebol, elas brincam...já que é rotulado futebol só de menino, elas brincam de futebol (SAFIRA, entrevista do dia 06/11/2019).

A professora Safira, na sua fala, expressa não fazer distinção do brinquedo pelo gênero, apesar dela reconhecer que existam estereótipos. No entanto, durante a realização da entrevista, um menino pediu uma massinha de modelar para brincar, e ela entregou espontaneamente uma azul, ao que ele recusou, solicitando a branca. Neste comportamento, possivelmente não refletido, percebemos uma expectativa em torno do gênero masculino - meninos usam azul - que entrou em choque com o discurso.

Sobre os brinquedos de meninas e meninos, professora Esmeralda disse:

“Aqui a gente trabalha muito com essa autonomia deles. Então, eles têm a autonomia de escolher. A tarde eu tenho uma aluna que ela só gosta de brincar de carro, ela sempre senta na mesa dos meninos. Eu até brinco com ela [...]:

‘- Tu não quer brincar ali com as meninas?’

- ‘NÃO!’

Ela gosta de brincar de carrinho, e isso sempre me chamou atenção, porque a gente dá a liberdade aqui para eles. A gente não tem essa coisa de divisão: ‘ah, esse é brinquedo de menina. Esse é brinquedo de menino’. Mesa de menino mesa, de menina? Não existe aqui isso. A gente trabalha é sempre em grupo. E também essa autonomia, tanto que eu tenho na minha sala o cantinho da imaginação. Nesse cantinho da imaginação ficam todos os brinquedos. A gente trabalha muito, se baseia muito pela metodologia Montessoriana. E aí a gente sabe que os brinquedos são todos acessíveis a vista deles. A gente nunca esconde no armário: ‘Ah o brinquedo, professora... me dá a boneca’. Não! Tudo é exposto, porque eles já têm a autonomia de entender [...]” (ESMERALDA, entrevista do dia 06/11/2019).

No início da sua fala, Esmeralda diz que as crianças “têm a autonomia de escolher”, mas em seguida, ela questiona a uma menina que gosta de brincar com os meninos se ela não gostaria de se juntar às meninas, evidenciando o quanto acabamos deslizando no cotidiano em estereótipos de gênero, defendidos pela heteronormatividade, discurso esse que atravessa famílias, escolas e outras instituições sociais com as quais mantemos contato desde a infância. Assim, é necessário revermos nossas práticas continuamente, nos mantermos vigilantes a nossa linguagem e os comportamentos pois, como explica Louro (1997, p. 57): “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

Durante a realização do estágio supervisionado percebi a disposição dos brinquedos na sala de referência, a autonomia que o CMEI possibilita às professoras e às crianças na realização das atividades, havendo o incentivo dessa liberdade de escolhas nos brinquedos e brincadeiras.

Como caracteriza Kishimoto (2014, p. 18) “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. Mas também é no espaço da brincadeira que a criança recria o real, estabelece regra. Percebe-se, assim, a importância do papel dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, e como a atuação das professoras é inestimável na construção da equidade no ambiente educacional, a partir do momento em que confrontam, questionam, permitindo às crianças repensarem os papéis que meninas e meninos podem exercer na sociedade. O diálogo é também um importante meio para problematizar situações de estigmatização do outro, por escolher determinados brinquedos ou brincadeiras opostas as expectativas de seu sexo, que porventura possam ser identificadas na turma.

Neste sentido, as professoras também falaram do quanto essa questão da escolha dos brinquedos é influenciada pelo contexto familiar, por exemplo: as crianças chegam na educação

infantil com essa separação por gênero, evidenciando toda uma construção anterior dessas expectativas de gênero na escolha dos brinquedos.

Conforme nos esclarece Kishimoto e Ono (2008, p. 210):

Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.

No entanto, não devemos esquecer que a criança faz parte e é influenciada por inúmeros contextos sociais que ela convive. A todo momento, na televisão, no cinema, na música ou na religião, recebemos informações sobre o ser homem e ser mulher em nossa sociedade. Assim, “os conceitos de brinquedo, como o material que dá suporte à brincadeira[...] o uso das regras do jogo, provêm do mundo social. Isso implica afirmar que ninguém nasce sabendo brincar, que o brincar pressupõe aprendizagem social” (KISCHIMOTO; ONO, 2008, p. 210).

Da mesma forma, a criança também aprende a brincar na escola, envolta pelo currículo adotado. Assim, a brincadeira com equidade de gênero quando é uma intenção na Educação Infantil, visa garantir a cidadania desde a mais tenra idade.

Durante meu período de estágio supervisionado no CMEI, por exemplo, pude interagir com as crianças e perguntar a elas do que meninas e meninos brincavam. Algumas, no início, respondiam diretamente que “menina brincava de boneca”, enquanto que “os meninos brincavam de carrinho”. Mas momentos depois, quando elas já estavam envoltas nos brinquedos e brincadeiras suas ações desconstruíam esse discurso, que elas traziam dos outros aprendizados, passando a brincar sem seguir tais regras.

4.3. Uma escola que transforma gente

As práticas pedagógicas das professoras podem ser um caminho para equidade de gênero. O CMEI tem em sua proposta base de PPP desenvolver a criança e suas potencialidades de autonomia enquanto sujeito do seu aprender:

“É, então não é uma coisa proibida, porque eu já trabalhei em outras escolas/salas que é uma coisa de proibição, não pode isso, não pode aquilo! A gente sabe que a infância, ela vê isso como uma barreira e hoje a gente está desconstruindo tanto por causa da proposta, porque isso dá uma liberdade para o professor, porque tem outras escolas que não dão essa liberdade. Eu lembro que ano passado eu tinha (risos) que montar o meu cantinho lá, e aí, na minha sala não tinha espaço, aí toda vez eu era cobrada porque que eu não tinha aquele cantinho da leitura, o cantinho do tempo, o cantinho do calendário, aí eu ficava olhando...mais o que isso vai interferir? Se todo dia na

rodinha eu vou trabalhar o tempo, a data, entendeu? Então, assim, eu ficava tentando entender, mas eu sabia que tinha que seguir aquela norma, que era uma norma da escola. Então, hoje a gente vê que aqui a gente tem essa liberdade, porque cada sala tem as suas particularidades. Eu não posso dizer que a minha sala é igual à da minha outra colega porque ela trabalha uma outra proposta, a minha outra colega trabalha uma outra proposta, outra proposta. Porque cada um tem a sua autonomia. Cada professor. Eu acredito muito nisso” (ESMERALDA, entrevista do dia 06/11/2019).

Na fala da professora Esmeralda, ela enfatizou a proposta da escola como promotora de uma educação democrática e integral das crianças, destacando também a possibilidade das professoras desenvolverem uma autonomia pedagógica que ela não presenciou em outras instituições de ensino - com a proposta tradicional. Ao ir conhecendo a proposta da escola, fazendo ajustes necessários para realizar seu trabalho alinhado às metodologias e concepções do CMEI, ela se percebeu transformada na sua identidade de educadora: a escola a transformou.

A professora Safira descreveu como ela organiza a brincadeira em sala de referência para as crianças:

Durante 1 hora do dia eles brincam com os brinquedos que eles querem, se eles querem brincar com os meninos eles brincam com os meninos, se eles querem brincar com as meninas eles brincam com as meninas, se quiserem brincar misturado eles brincam misturado, se eles quiserem brincar de casinha eles brincam de casinha (SAFIRA, entrevista do dia 06/11/2019).

Assim como a professora Esmeralda, Safira relata que não faz a diferenciação das brincadeiras por gênero. Durante a entrevista observei que os brinquedos são dispostos facilmente para as crianças terem acesso a qualquer um.

Outro ponto que as professoras destacaram foi o acompanhamento dos pais das crianças, o que é visto como algo importante para contribuir no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas e reforça a mudança de representações que a escola está possibilitando aos estudantes e a toda equipe escolar, por permitir que as crianças tenham maior envolvimento na escolha das atividades e os pais participarem ativamente do planejamento escolar.

Percebemos que as professoras já reconhecem essa mudança de concepção sobre as práticas na escola, na escolha dos brinquedos e brincadeiras de forma mais livre e com menor influência de estereótipos de gênero. Durante a realização de um projeto de resgate das brincadeiras tradicionais, a professora Esmeralda recordou:

“[...] eu me surpreendi com o meu aluno, o José. Na tarde que a gente foi relembrar as brincadeiras antigas ele se saiu. Deu um show de elástico [...]. Eu ensinei, foi bem, e depois, mana, pisava até, mana. A escolha trabalhou aqui com as brincadeiras tradicionais, não foi? A gente trabalha muito aqui, resgate das brincadeiras[...]” (ESMERALDA, entrevista do dia 06/11/2019).

Durante essa recordação, a professora apresentou-se empolgada e feliz com o desenvolvimento do aluno numa brincadeira tradicionalmente classificada como feminina, mas que, durante o projeto de resgate, as crianças gostaram de brincar e não exaltaram qualquer diferenciação de gênero na brincadeira.

Através da fala da professora Esmeralda também ficou evidenciada sua autoavaliação enquanto docente e o que a escola mudou em sua forma de ver o mundo:

[...] porque aqui na escola, uma coisa que eu percebo...mudou um pouco a minha concepção, pelo espaço que a gente tem para trabalhar. Também as crianças. Quando elas começam, quando elas chegam aqui na escola... trazem essa separação de gênero. A gente percebe, é nítido. Coisa de menino, coisa de menina. Com o tempo... desfaz (ESMERALDA, entrevista do dia 06/11/2019).

A inicial separação por gênero dos brinquedos e das brincadeiras relatada, apresenta a educação que a criança recebe em outras instituições sociais e veículos de comunicação, dentre as quais a família, igreja e propaganda, que ensina e reforça estereótipos sociais. Sobre isto, Teodoro e Passos (2012, p. 285) observam:

Atualmente, há uma grande variedade de brinquedos e jogos industrializados disponíveis no mercado. Porém, o que se percebe é que, esses brinquedos são direcionados a um determinado público, brinquedos para meninos e brinquedos para meninas. Isso ainda acontece porque a nossa cultura reforça que deve haver diferenciação conforme o gênero, para meninas ou para meninos e segue o mesmo estereótipo sendo que os brinquedos para meninas geralmente são cor de rosa ou cores suaves e dos meninos azuis ou cores fortes. Menina não brinca de caminhãozinho assim como menino não brinca de bonecas, e, assim acontece com vários brinquedos.

Dentre os meios de influência social, a mídia exerce um papel de destaque nas suas múltiplas manifestações, e com muita força assume relevante papel ajudando a moldar visões e comportamentos dos indivíduos propiciando ou não a equidade de gênero. Ela veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais. Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. Exemplo disso, foi a veiculação nas mídias nacionais do vídeo da atual Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damaris Alves, ministra da Mulher, do Governo de Jair Bolsonaro. No vídeo, ela comenta sobre suas opiniões pessoais a respeito das atribuições de papéis de gênero:

Afirmando que "menino veste azul e menina veste rosa". Aplaudida por apoiadores, ela diz ainda que o País vive uma "nova era"., segundo a assessoria de comunicação de Damaris Alves, foi gravado logo após o fim de seu discurso de posse, realizado nessa quarta, 2, em Brasília (DF). A Damaris recebia um grupo de apoiadores em

uma sala no ministério. Ela pede atenção do grupo que a acompanha e diz a frase. Após aplausos e gritos de apoio, a ministra repete: "Atenção, atenção. É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa" (...) "Vamos deixar as crianças em paz, gente. Vamos deixar a criança ser criança em sala de aula. Quer fazer a discussão? Vamos fazer lá em cima na academia", disse. "O menino é o que ele vê. Ele olha para o corpo e está vendo corpo de menino. E a escola está dizendo que não é menino, para esperar e ver o que ele quer ser", criticou, enfatizando haver uma doutrinação não combinada com a família da criança (DEBATE, p.1, 2019).

A fala de Damaris ilustra o quanto o governo atual tem promovido uma ‘cruzada’ contra a inclusão das temáticas de gênero nas políticas públicas e nas instituições educativas, demonstrando assim, que a sexualidade é política. E nesse atual governo as temáticas de gênero são visivelmente relegadas à margem da sociedade como menos importantes e não essenciais.

Os comentários da atual ministra repercutiram na mídia nacional e internacional, por tratarem de uma temática a que muitas pessoas da sociedade do século XXI está alerta, demonstrando o poder que as mídias também exercem na construção e divulgação de padrões do que é ou não aceitável no campo da sexualidade nas esferas do poder público. Estes estereótipos de gênero, reforçados por Damaris em seu comentário, aprofundam as desigualdades existentes entre homens e mulheres, e definem identidades de gênero considerando apenas a biologia dos corpos.

“Essas questões afetam as discussões em pauta, especialmente quando falamos da criança pequena, de sua sexualidade, das construções das identidades de gênero e, sobretudo das práticas pedagógicas nas instituições educativas” (XAVIER FILHA, 2015, p.15). Neste sentido, a hierarquia de gênero estabelecida nas relações entre mulheres e homens em nossa sociedade reflete-se desde a educação das crianças pequenas, nas expectativas postas sobre a criança de acordo com seu sexo e em relação à escolha de brinquedos e brincadeiras, por exemplo.

A criança, por meio do brinquedo, expressa situações do seu cotidiano e das relações que a cercam:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p. 66).

A criança sujeita, inicialmente, o brinquedo e as brincadeiras às regras do mundo real. Na situação imaginária, ela representa a realidade tal como interpreta, o que pode nos encantar ou escandalizar. Daí um meio na educação infantil para promover a equidade de gênero nesse

ambiente é propiciar a confrontação com outras realidades, comportamentos e com a diversidades. Por meio dessa ampliação do olhar, a criança pode subverter o real, o regime disciplinar, até então conhecido, criando novas possibilidades e dando abertura para a equidade de gênero.

É o que foi relatado pela professora Esmeralda, quando citou que as crianças chegam na educação infantil com estereótipos de gênero nas brincadeiras e que depois de um tempo, o incentivo ao brincar livre faz com que “misturem-se” todos os brinquedos e brincadeiras e as crianças entre si. Assim, à medida em que a educação infantil permite maior flexibilidade das crianças em escolher os brinquedos e brincadeiras, bem como o brincar coletivo entre elas - de forma livre, sem proibições embasadas em expectativas de gênero - dá-se o avanço no caminho para a conquista da equidade de gênero na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar se docentes percebiam a educação infantil como um espaço adequado para trabalhar a equidade de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças. Para isso realizamos um estudo de caso com duas professoras do 2º período de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus – Am, a partir de entrevistas abertas e semiestruturadas e observação participante, com o intuito de identificar como estas concebiam a equidade de gênero; suas expectativas em torno dos brinquedos e brincadeiras para meninas e meninos e se utilizavam os espaços das brincadeiras para uma educação promotora da equidade de gênero.

A pesquisa constatou indícios da ausência de conhecimento teórico sobre as questões de equidade de gênero, uma temática atual também no campo da educação. Percebeu-se que em algumas situações as expectativas em torno do gênero feminino e masculino na escolha de brinquedos e brincadeiras pareciam influenciar as docentes, mas que também estava havendo pequenas mudanças nessas representações sobre gênero, na medida em que suas práticas pedagógicas estavam sendo influenciadas pelas concepções e metodologias de ensino do CMEI, que enfatizam a liberdade, inclusive no brincar. Assim, embora sem conhecimento teórico sobre as questões de gênero e equidade de gênero, o que não permite uma prática intencional e consciente voltada para a conquista de tal equidade, percebemos sinais de sua promoção. Em virtude dos desconhecimentos relatados, não foi possível afirmar se as docentes percebem a educação infantil como um espaço adequado para se trabalhar com a promoção da equidade de gênero por meio dos brinquedos e brincadeiras infantis.

O principal desafio da pesquisa foi a aplicação das entrevistas, pois em cada turma havia apenas uma professora, que não contava com o auxílio de qualquer auxiliar para ajudar na supervisão das crianças.

O estudo nos proporcionou perceber que a educação infantil é fundamental no processo de mediar a efetivação da equidade de gênero entre meninas e meninos, desde a Educação Infantil, e que por meio dos brinquedos e brincadeiras já seria possível trabalhar as questões de gênero. Mesmo que a educação infantil também seja chamada para auxiliar na produção de subjetividades que estejam de acordo com as expectativas heteronormativas, professoras e professores são indispensáveis e podem, sim, contribuir com reflexões, desconstruções e práticas que promovam a socialização das temáticas relacionadas aos direitos humanos, dentre elas, a equidade de gênero. Para tanto, sentimos a necessidade de discussões contínuas sobre as temáticas desde o âmbito da graduação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 15, n. 2, p.303-333, dez. 2000.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, jul. 2001.

_____. Sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 46, p. 287-310, dez. 2007.

AMÂNCIO, Lígia. A(s) masculinidades (s) em que-estão. In Lígia Amâncio (Org.). **Aprender a Ser Homem**. Construindo Masculinidades. Lisboa: Livros Horizonte. 2004. p. 13-27.

AMAZONAS. **Referencial curricular amazonense: Educação Infantil**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BORGES, André. ‘Fiz uma metáfora contra ideologia de gênero’, diz Damares Alves sobre vídeo. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 03 de jan. de 2019. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-dizdamares-alves,70002665826>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução cne/ceb nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p. 18, 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 de mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 30 de mai.2021.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil, Brasília: Mec/seb, 2006b. v. 2. Brasil. Ministério da Educação. Resolução ceb/cne no 05/09, de 18 de dezembro de fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário oficial da união**, Brasília, DF. 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Volume: 10. Brasília, 1997.

CARRARA, Sergio; HEILBORN; Maria Luiza (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras (es) em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques (Org.). O brincar, os brinquedos e as brincadeiras na educação infantil: possibilidades para articular sexualidade e gênero. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Heloísa Lara Campos da. **As mulheres e o poder na amazônia**. Manaus: EDUA, 2005.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre, 2014.

DEBATE sobre ideologia de gênero deve ficar na universidade, diz Damaris. **Do UOL**. São Paulo, 04 de jan de 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/04/debate-de-genero-universidade-ministra-damares-alves.htm>>. Acesso em: 20 mar 2019.

FIGUEIRÓ, Maria Neide. “Revendo a História da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo”. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo. n. 4, p. 123-133, set, 1998.

FONSECA, R. M. G. S da. Equidade de gênero e saúde das mulheres. **Revista da Escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 450-459, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S008062342005000400012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FULLGRAF, Jodete. Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis, 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

JONES, F. P. Pesquisa qualitativa. In: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. S. **Métodos da Pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 209-224, set. /dez. 2008.

KISHIMOTO, Título M. (Org.). **Jogo, brinquedo e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-43.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. IN: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 07-42.

MANAUS. Lei nº 439, de 03 de março de 2017. **Proíbe, na grade curricular das escolas do município de Manaus, as atividades pedagógicas que visem a reprodução do conceito de ideologia de gênero**. Manaus, 2017.

_____. Tribunal de Justiça do Amazonas. Inconstitucionalidade de lei. Manaus, 2019. Disponível em: <Tribunal de Justiça do Amazonas TJ-AM: 4004735-30.2017.8.04.0000 AM 4004735-30.2017.8.04.0000(jusbrasil.com.br)>. Acesso em 01/06/2021.

_____. Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação –PME (2015-2025). **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus, em 24/06/2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOTA, Acácia Barbosa; FREITAS, Cristina do Sacramento Cardôso de. Elas sim! Mulheres e poder: a realidade de líderes mundiais. **Revista C@lea**, n. 9, p. 114-132, jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uesc.br/index.php/calea/article/view/2899>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NARVAZ; Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v.18, n. 1, p. 49-55, jan. /abr. 2006.

ROTONDANO, Érica Vidal. **Trabalho de Formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação em Manaus**. Tese de doutorado. Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Estado do Amazonas, Rio de Janeiro, 2019.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Luciano Ferreira da. Canetas coloridas ou mini-skates? Coisas de meninas e coisas de meninos na cultura escolar. **MÉTIS: história & cultura**, v. 13, n. 26, p. 31-60, jul./dez. 2014.

SEMED. **Currículo Escolar Municipal**. Manaus, 2020.

_____. **Plano Municipal de Educação:** documento base (2015-2025). Manaus, 2015.

SOUSA, Viviane. Número de estudantes negros, pardos e indígenas sem atividade escolar durante a pandemia é quase o triplo que de brancos. **G1 Globo**, 10 set. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml>>. Acesso em 04 de nov. 2020.

TEODORO, Márcia Aparecida; PASSOS, Rosemary Almeida. Banco de brinquedos: entretecendo diversidades. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a (s) sexualidade (s): carregar água na peneira? **Revista Diversidade E Educação**, v. 5, n.2, p. 16–39. 2018.

_____. Sexualidade e identidade de Gênero na Infância. **Revista Diversidade E Educação**, v. 3, n. 6, p. 14-21, jul./dez. 2015

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS

- 1) Quanto tempo de formada?
- 2) Desde quando exerce a docência?
- 3) Você já ouviu falar em equidade de gênero? Onde?
- 4) Você faz ideia do que seria a equidade de gênero? Se sim, o que seria para você?
- 5) Você é a favor da equidade de gênero? Justifique.
- 6) Para você, poderíamos, enquanto docentes, trabalhar a equidade de gênero junto às crianças na Educação Infantil? Justifique. (Se acha que sim, perguntar também se já desenvolveu em classe alguma atividade neste sentido).
- 7) Meninas e meninos podem escolher livremente os brinquedos e brincadeiras na escola? Por quê?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
aceito participar da pesquisa intitulada: “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil: Um Espaço para a Equidade de Gênero”. Desenvolvida pela acadêmica/pesquisadora: Daiane da Silva Dias. Declaro que tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Local da pesquisa,de.....de

ASSINATURA

ANEXO B – CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu _____
permito que a pesquisadora Daiane da Silva Dias obtenha gravação de voz para fins de pesquisa, científica e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As gravações de voz ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e, sob a guarda da mesma.

ASSINATURA

Acadêmica/Pesquisadora:

Data e Local onde será realizada a pesquisa:

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCALÇÃO INFANTIL

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Manaus,de.....de.....

À Senhora Gestora

Por meio desta apresentamos a acadêmica Daiane da Silva Dias do Curso de **LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**, de matrícula N..... que está realizando a pesquisa intitulada “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil: Um Espaço para a Equidade de Gênero”. O Objetivo do estudo é analisar o potencial dos brinquedos e brincadeiras como promotores da equidade de gênero da Educação Infantil. Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados (entrevista/observação), com docentes.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes, bem como da instituição. Solicitamos, ainda, a permissão para divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelas (os) participantes.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento acadêmico e profissional e de pesquisa científica em nossa região.

Atenciosamente,

Professora orientadora