

## **CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE GÊNERO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ACHADOS DE PESQUISA**

**CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de – UFPB**

**GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação**

Este trabalho enfoca as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil: na organização escolar, curricular e pedagógica, a partir do projeto de pesquisa *Estudos de caso da prática docente enfocando as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil*, financiado pelo CNPq.<sup>1</sup>

O conceito de gênero, contribuição da teoria feminista, é ainda insuficientemente assimilado no campo da educação e na prática escolar. Refere-se a noções de masculinidade e feminilidade atribuídas a pessoas e objetos, e representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar as diferenças baseadas no sexo. Gênero é um princípio de diferenciação e uma estrutura de desigualdade e dominação simbólica, dominação masculina no caso das sociedades patriarcais, sexistas, e das culturas androcêntricas, centradas em normas e valores masculinos (BOURDIEU, 1999).

Sexismo é uma relação social em que as mulheres são denegridas e suas atividades são limitadas, portanto envolve crenças, mitos, estereótipos e práticas de discriminação sexual, geralmente inconscientes (HUMM, 1989); patriarcado, ou sexismo sistêmico institucionalizado (HOOKS, 2000), é o sistema de relações sociais (de sexo e gênero) em que os homens detêm o poder, sendo um conceito que articula relações de propriedade/trabalho e relações psíquicas (HUMM, 1989); as sociedades patriarcais são ideologicamente sustentadas pela heterossexualidade compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero e modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres econômica, sexual e culturalmente, a partir do lar (ABERCROMBIE, HILL, & TURNER, 1994).

Os gêneros constituem um par de opostos e uma relação assimétrica. É preciso afirmar continuamente que gênero é uma construção cultural, social e educacional que resulta em desigualdade, subordinação, opressão e sofrimento humano. Gênero (ideais hegemônicos de masculinidade e feminilidade) não é charme e promessa de atração sexual e romance, como freqüentemente crê e apregoa o senso-comum heterossexista. Também é preciso considerar

---

<sup>1</sup> Participaram da equipe do projeto: Adla Betsaida Martins Teixeira, UFMG; Eliana Ismael, UFPE; Rosemary Alves de Melo, UEPB/UFPB; e Anita Leocádia Pereira dos Santos, UEPB/UFPB. Todas contribuíram, com aportes empíricos e análises, para a elaboração deste trabalho. Ana Elvira Steinbach Silva Raposo, UFPB, participou da fase inicial da pesquisa.

que as noções de masculinidade e feminilidade são instáveis e plurais, e se articulam a outras estruturas de desigualdade e dominação, como classe social, raça/etnia e orientação sexual. Assim, existem relações de distinção e poder entre diferentes formas de masculinidade e feminilidade, de sorte que a problemática de gênero afeta diferentemente mulheres e homens de diferentes condições sociais, e afeta também os homens que não correspondem aos ideais de masculinidade hegemônica.

### **Gênero e educação escolar**

A literatura feminista e a pedagogia crítica têm apontado a escola como importante lugar de perpetuação do sexismo, através de pedagogias repressivas e domesticadoras (LOURO, 1997; MORENO, 1999; HOOKS, 2000). Estudos sobre as relações de gênero na escola assinalam diferenças de tratamento entre meninos e meninas (AUAD, 2004; TEIXEIRA, 2005); descrevem como alunos e alunas são encorajados diferentemente a estudarem as matérias escolares (WHITELAW, MILOSEVIC & DANIELS, 2000); constatam que os meninos são mais vigiados quanto aos comportamentos de gênero do que as meninas (RODRIGUES, 2003); e registram dicotomias e hierarquias de gênero em livros e outros recursos didáticos (MORENO, 1999). Preconceito, discriminação e segregação ocorrem de maneira não-intencional e sutil no cotidiano escolar, inclusive pela não-intervenção das educadoras nos comportamentos espontâneos, mas também como expectativas e normas explícitas de regulação e controle (CARVALHO, 2004).

No Brasil, na América Latina e em outros países ocidentais, desde a década de 1990, as meninas ultrapassaram os meninos em matrículas e conclusões na educação básica e superior, de forma que o sucesso escolar tornou-se feminino e o fracasso escolar ganhou contornos de fenômeno masculino. Todavia, as meninas/mulheres são excluídas no interior do sistema escolar, uma vez que persiste a sexualização/generificação das carreiras escolares, com reflexos na sua empregabilidade e renda. Conhecimentos e habilidades permanecem sexuados/gendrados: as análises dos resultados do SAEB 2003 apontaram diferenças de rendimento entre meninos e meninas conforme a matéria escolar, elas são melhores em Português, eles em Matemática; no ENEM 2003 as meninas se saíram melhor em redação, ao passo que os meninos se saíram melhor na parte objetiva ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)). Nos cursos superiores, as mulheres estão ausentes das carreiras científicas e tecnológicas mais valorizadas, e concentradas em carreiras femininas: Serviço Social, Fonoaudiologia, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Enfermagem, Economia Doméstica, Secretariado e Serviços de Beleza (GODINHO et al., 2005).

Silva et al (1999) apontaram que o sucesso escolar das meninas tem sido atribuído pelas professoras mais ao bom comportamento do que à inteligência, ao passo que o fracasso escolar dos meninos tem sido justificado pela indisciplina. Nesse contexto, algumas pesquisas passaram a focar a relação entre diferentes construções de masculinidade e sucesso escolar, reconhecendo os prejuízos que as relações de gênero também acarretam para os meninos (WILSON, 2004; CARVALHO, 2004). Teixeira et al (2003) também refletem sobre como a socialização diferencial das meninas, voltada para a passividade e submissão, é desejada e recompensada pela escola, e como elas são simultaneamente estimuladas à conformidade e ignoradas em suas necessidades pedagógicas, com conseqüências pós-escolares; já os meninos, em constante “queda-de-braço” com as regras da escola e do/a professor/a, gozando de aparente liberdade para ir, vir e impor seus ritmos, são também negligenciados, com conseqüentes perdas acadêmicas. Ambos são afetados: estereótipos sobre meninos difíceis, violentos, autônomos e meninas dóceis, fáceis e dependentes contribuem para a invisibilidade das necessidades e interesses de ambos.

As conseqüências da experiência escolar diferenciada afetam não apenas o desempenho acadêmico e as chances no mercado de trabalho, mas vários aspectos da vida individual e social. Apesar de mais escolarizada, a população feminina ainda vivencia graves problemáticas sociais e desigualdades marcadas pela construção cultural e educacional das relações de gênero: sub-representação política no executivo, legislativo e judiciário; violência sexual e doméstica; desvalorização do trabalho feminino e ausência das mulheres nas carreiras científicas, tecnológicas e políticas de maior prestígio (BRUSCHINI, 2000; ROSEMBERG, 2002; CARVALHO, 2006). De acordo com dados do IBGE de 2003, as mulheres continuam ganhando menos do que os homens tanto na faixa de renda superior quanto inferior: a diferença a favor dos homens entre os que tinham mais de 11 anos de escolaridade era de R\$ 1.362 para R\$ 695; e entre os que tinham menos de um ano ou nenhuma escolaridade, de R\$ 265 para R\$ 173. Os papéis e identidades do homem e da mulher no trabalho e na esfera pública em geral continuam sendo definidos como extensão dos papéis biológicos/sexuais, portanto, naturalizados. As mulheres seriam mais competentes/pacientes nas funções de cuidado, de conotação afetiva e moral: professoras, pediatras, enfermeiras, psicólogas. Já os homens, bem treinados, desde cedo, nas “diferentes formas da libido dominandi” e nos jogos de poder (BOURDIEU, 1999, p. 71), assumem as posições/cargos de autoridade e poder na vida pública, no trabalho. Por outro lado, eles também constituem a grande maioria dos perpetradores e vítimas da violência, bem como da população carcerária.

Cabe perguntar, então, da perspectiva de gênero, que escolarização é essa que promove e reforça inteligências, aptidões, habilidades e competências diferenciadas por

sexo/gênero, produzindo trajetórias escolares distintas e perdas pessoais para meninos e meninas no seu desenvolvimento humano?

### **Gênero e educação infantil**

Meninos e meninas começam a aprender sobre si, sobre a organização da vida social, as relações sociais e as atribuições de identidade (mais ou menos apropriadas e valorizadas) na família, mas logo adentram, com um ou dois anos de idade, instituições de educação infantil (IEI), nas quais permanecem, em alguns casos, das 7 às 17 horas, de segunda a sexta-feira. Nas IEIs, as professoras/cuidadoras compartilham uma grande parte do tempo diário das crianças e suas ações pedagógicas, expectativas e normas disciplinares, no contexto do currículo oculto e do currículo em ação, têm efeitos significativos no desenvolvimento e auto-conceito das crianças, que ressignificam as ações docentes em meio às interações entre pares (FERREIRA, 2004).

Ao mesmo tempo, as IEIs oferecem ambientes, objetos e atividades organizados de certo modo, ou seja, cenários e roteiros/rotinas naturalizados, geralmente inconscientes, delineando assim uma pedagogia organizacional e visual carregada de significados, entre os quais os relativos a gênero. Tais cenários e roteiros/rotinas, gendrados, como se ilustrará a seguir, limitam tanto as possibilidades de experimentação do mundo e descoberta de si pelas crianças, quanto as possibilidades de intervenção pedagógica de educadoras desejosas de transformar a ordem injusta de gênero.

O gênero, de acordo com Pierre Bourdieu (1999), é um *habitus*, uma estrutura psicossomática, um modo de ser, um estado habitual, especialmente do corpo, adquirido na socialização primária, continuamente realimentado e reforçado pela objetividade da organização social baseada em divisões de gênero, classe, etc. Mimetismo é a imagem utilizada por Bourdieu (1999, p. 71-73) para se referir ao trabalho pedagógico contínuo de transformação dos corpos e das mentes em *habitus* masculinos ou femininos duradouros, através de injunções arbitrárias (apelos à ordem, prescrições e proscricções silenciosas ou explícitas) e da construção simbólica da visão do corpo – como devem ser e parecer um homem masculino e uma mulher feminina. Assim, os *habitus*, esquemas de percepção, apreciação e ação, se expressam como investimentos ou abstenções com referência ao que pode ou não pode, deve ou não deve um menino ou menina, um homem ou uma mulher.

A educação infantil é um campo em que as relações de gênero merecem cuidadosa atenção, tanto porque a reprodução social se inicia nesta fase crucial da vida, quanto porque está a cargo de mulheres, sujeitos historicamente dominados, aliás, até recentemente, não-sujeitos: mães, cuidadoras e educadoras desprestigiadas. Não se deve esquecer que,

historicamente, a conquista dos direitos das crianças é uma decorrência da conquista dos direitos das mulheres; nem que essas conquistas são recentes e que esses sujeitos têm pouca ou nenhuma voz.

Também é pertinente assinalar que é somente a partir da década de 1990 que o discurso educacional propõe, na formação docente e na prática escolar, o desenvolvimento da sensibilidade para a pluralidade de universos culturais e valores, a compreensão crítica dos processos de construção das diferenças e desigualdades (MOREIRA, 2001) e das lutas por justiça social e equidade, bem como o engajamento na redução de estereótipos, preconceitos e discriminações no cotidiano escolar (CARVALHO, 2005). Em particular, o interesse pela problemática das relações de gênero na política educacional e curricular é bem recente entre nós: foi introduzida em 1998 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no tema transversal Orientação Sexual nos (BRASIL, PCNs, 1998). No mesmo ano, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca a identidade de gênero entre suas orientações didáticas:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (BRASIL, RCNEI, 1998, p.41)

Todavia, as questões de gênero são mais invisíveis do que as questões de raça/etnia e sexualidade no nosso discurso e prática pedagógica. Somente na década de 2000 é que se fazem sentir os reflexos das Conferências Internacionais e Nacionais de Mulheres no organograma do governo e nas políticas públicas, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) – assim como das Secretarias Especiais de Direitos Humanos (SDH) e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) – e de congêneres estaduais e municipais, e de uma secretaria do MEC voltada para questões de diversidade cultural e inclusão educacional, a SECAD. Na Anped o GT 23: Gênero, sexualidade e educação é criado em 2004.

É fato que ainda não dispensamos suficiente atenção sobre a problemática da produção das diferenças e desigualdades de gênero na formação inicial (cursos de Formação de Professores/as e de Pedagogia) e continuada, nos projetos político-pedagógicos (PPPs), no

currículo e na prática pedagógica das nossas escolas. Ainda são mínimos e pontuais os esforços tanto de pesquisa educacional sobre a construção (re-produção) das relações de gênero no cotidiano escolar, articuladas ou não com outros enfoques das diferenças e desigualdades sociais/culturais, quanto de projetos de intervenção pedagógica visando promover equidade de gênero, educação não-sexista e não-homofóbica.

No nível da educação infantil, em especial, parece ainda mais rara a atenção dispensada à problemática de gênero pela pesquisa educacional: enquanto no GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) foram apresentados seis trabalhos enfocando a infância desde sua fundação até o ano passado, no GT 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) foram apresentados apenas dois trabalhos enfocando gênero (FINCO, 2005; TIRIBA, 2005) no mesmo período (2004 a 2007). Nos trabalhos apresentados no GT 7, em geral, nota-se que a temática de gênero é silenciada mesmo quando se enfocam temas como identidade da criança, corpo, brinquedo, cuidar, ou a identidade profissional docente.

### **A pesquisa empírica**

Diante da necessidade de aprender sobre a dinâmica variável das relações de gênero em diversos contextos escolares e grupos sociais, e de buscar estratégias pedagógicas para mudar a ordem sexista e androcêntrica, consideramos a etnografia local valiosa e a formação docente estratégica. Assim, optamos pela pesquisa participante/colaborativa/dialógico-transformativa como estratégia de formação continuada no contexto “natural” da prática profissional, segundo o modelo do professor reflexivo (SCHÖN, 1991) e da pedagogia crítica (HOOKS, 1994), a fim de criar oportunidades de intervir e modificar padrões de comportamento e crenças relacionados ao gênero no currículo em ação.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou descrever e analisar as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil, através de estudos de caso da prática docente em diversos contextos, envolvendo as educadoras (professoras/cuidadoras) como pesquisadoras colaboradoras. No exercício necessário de intervir conscientemente no currículo em ação, a partir da lente crítica propiciada pelo conceito de gênero, as educadoras seriam também reeducadas na própria prática reflexiva de reconstruir continuamente o currículo para a vivência da equidade, e poderiam atuar como multiplicadoras em cada escola.

As mudanças nas relações de gênero no contexto escolar dependem da intervenção da professora para garantir a equidade, entendida como igual valorização de objetos e atividades denominados (provisoriamente) de femininos e masculinos, e incentivo a sua experimentação por meninos e meninas, independentemente das atribuições de sexo e gênero, ou seja,

incentivo à invasão e transgressão de campos de sexo/gênero, para desconstruir dicotomias e assimetrias. Como objetivo e resultado final, a pesquisa também visou delinear e analisar estratégias pedagógicas de desconstrução das dicotomias e assimetrias de gênero, criadas e testadas pelas educadoras.

Os estudos de caso foram realizados em IEIs municipais nas cidades de João Pessoa e Campina Grande/PB, Carauru/PE e Belo Horizonte/MG, incluindo observação, entrevistas, grupos focais e oficinas de análise e discussão do material coletado, com registros em vídeo, fotografia e diários de campo. A entrada em cada IEI foi negociada com a Secretaria Municipal de Educação e com a escola, considerando-se a receptividade e a adesão à proposta de investigação pelas gestoras e educadoras. Os dados empíricos apresentados a seguir foram obtidos de outubro de 2006 a maio de 2008.

### **Principais achados**

As instituições de educação infantil (IEI) pesquisadas nas cidades de João Pessoa (IEI 1 e IEI 2), Campina Grande (IEI 3), Caruaru (IEI 4) e Belo Horizonte (IEI 5) apresentaram diversidade de tratamento das questões de gênero. Apenas nas IEI 1 e 2, em João Pessoa, existia uma preocupação explícita com as relações de gênero antes da pesquisa-intervenção. Em geral, nas demais IEIs a problemática de gênero não era percebida, nem incluída no planejamento pedagógico. As educadoras da IEI 3, por exemplo, consideravam as interações entre meninos e meninas “tranqüilas” e “espontâneas”, portanto, não intervinham. Tampouco reconheciam práticas pedagógicas de diferenciação. Atribuíam as discriminações às famílias, quando aconteciam; destacavam, por exemplo, que o menino era mais “cobrado” do que a menina pelos pais, que não admitiam as variedades nas brincadeiras.

Na IEI 5, de Belo Horizonte, tanto a gestora, quanto a docente se surpreenderam com as questões postas no projeto de pesquisa, apesar da docente já ter realizado um curso sobre sexualidade. Nas entrevistas e oficina realizadas com um grupo de docentes, notou-se que não havia percepção por parte delas das implicações de gênero na aprendizagem das crianças. Também se notou que as docentes não intervinham em situações como: agressões, falas homofóbicas, segregação de meninos e meninas na sala de brinquedo e no playground.

### *Sexualidade é mais visível do que gênero*

Em geral, observou-se que as educadoras se preocupavam mais com as questões de sexualidade do que com as questões de gênero: como tratar a exploração do corpo, masturbação e brincadeiras sexuais entre as crianças, por exemplo. Não articulavam sexualidade e gênero. Mesmo nas IEIs 1 e 2, em que havia inclusão das questões de gênero no

currículo e uma política de educação não-sexista, as educadoras diziam: “o menino pode brincar de boneca que nem por isso ele vai virar gay”; “a menina pode brincar de carrinho e não vai deixar de ser feminina”.

Na IEI 5, de Belo Horizonte, tomou-se conhecimento de casos de exploração do corpo entre crianças (do mesmo sexo ou de sexos diferentes), que causaram grande desconforto entre docentes. Num caso envolvendo dois meninos, eles foram orientados que aquele comportamento não era correto. Num outro caso, de felação entre meninos, a escola chamou a família e, em seguida, o Conselho Tutelar. Noutro caso em que uma menina se masturbava na sala de aula, esfregando-se na cadeira, a professora, que só notou o fato quando alertada pela pesquisadora, limitou-se a chamar a mãe. Verificou-se a negação da sexualidade infantil, a homofobia e a inexistência de uma política pedagógica para o trato das questões de gênero e sexualidade na escola.

Na IEI 2, de João Pessoa, algumas professoras demonstraram inquietação por causa do comportamento de um menino de 2 anos, apontado como “diferente” dos outros meninos. Havia uma evidente preocupação de que ele fosse se tornar gay. Sua professora registrou no caderno de campo: “No ano letivo de 2007, com a turma do maternal (2 anos), observando todas as crianças, pude ver em uma delas um comportamento diferente das outras. Trata-se do garoto G. O mesmo só andava na ponta do pé e alegava ser seu tamanco. Já com o short, ele virava e dizia que era seu vestido. Até que, certo dia, ele esticando a barriga para frente, perguntei o que estava fazendo. Respondeu: ‘Estou *gávido*’, pois não sabia sequer pronunciar a palavra. Sempre que uma das tias se distraía ele pegava o tamanco dela e ficava desfilando pela sala. E quando dávamos uma revista para que folheasse, ele procurava ver se tinha batom e dizia: ‘Vou comprar para mim’. Quando brincava com diversos brinquedos, ele procurava logo as bonecas. Até podíamos ver outros meninos pegando bonecas, porém era diferente dele, os meninos as pegavam pelo braço ou cabelos, enquanto que com ele era diferente, pegava com carinho, afeto e acalentava tal qual as meninas.”

#### *Gênero como princípio de visão e de divisão*

A construção/reprodução ou desconstrução/transformação das diferenças e desigualdades de gênero se dá de forma implícita no currículo em ação, e na própria organização dos espaços, objetos e atividades escolares, assim como na divisão do trabalho institucional. Lembrando Bourdieu (1999), o gênero funciona como um princípio de visão e de divisão, que cria classificações para todas as coisas do mundo e todas as práticas, a partir de distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. Assim, o cuidado e a educação infantil são tarefas femininas e no interior da IEI encontramos apenas mulheres educadoras e

auxiliares de serviço, sendo raríssimos os homens nessas funções. Porém os homens, guardiões da ordem de gênero, são os vigias e porteiros, marcando simbolicamente a fronteira entre o mundo protegido de dentro e a rua.

Na IEI 3, de Campina Grande, observou-se o seguinte episódio demonstrativo de que, na ordem androcêntrica, mesmo o vigia tem mais poder do que a Diretora! O vigia informou à gestora que certo menino, que estava vindo sozinho à escola há dias, o havia insultado com palavras, e logo acrescentou que já havia determinado que o menino “só entraria na escola no dia seguinte com a mãe”, com quem ele iria falar. A gestora concordou com tudo o que escutou, sem surpresa, indicando a naturalidade das relações de poder entre ela/diretora/mulher e ele/vigia/homem, numa clara renúncia à sua função de autoridade.

As práticas pedagógicas, delimitadoras dos gêneros, criam uma norma/disciplina que retira das crianças (tanto menino quanto menina) oportunidades de vivenciarem experiências diversificadas na convivência com o outro sexo. Em algumas IEIs, como a IEI 4, localizada em Caruaru, se separam as crianças por sexo nas filas e mesinhas na sala de aula e no refeitório, sempre com a justificativa, compartilhada pela professora e pela gestora, de que, dessa maneira, as crianças ficam mais organizadas e se evitam brigas. Nesta mesma IEI as brincadeiras “espontâneas” das crianças no pátio também se separam por sexo e tipo de atividade/brinquedo. PAZ (2008) observou o mesmo tipo de organização pedagógica por sexo/gênero em IEI modelo em Brasília. Cabe lembrar que a separação por sexo está na origem da escola e que, embora as escolas e turmas mistas tenham se generalizado ao longo do século XX, ainda há separação em comunidades religiosas e remanescentes de educação diferenciada por sexo/gênero no interior de escolas mistas.

#### *A arquitetura escolar: banheiros e banhos*

A arquitetura escolar manifesta a separação por sexo a partir dos banheiros, construídos em dois, lado a lado, destinados a meninos ou meninas, nas IEIs de Campina Grande, Caruaru e Belo Horizonte. As placas indicativas decoradas com desenhos de meninos e meninas, em fundo azul e rosa, explicitam a demarcação. Na IEI 3, de Campina Grande, o balde de lixo no banheiro das meninas é rosa e o do banheiro dos meninos é azul.

Apenas nos prédios de João Pessoa os banheiros são coletivos. A IEI 2 conta com uma grande sala de banho e vasos sanitários dispostos lado a lado, sem privacidade. Na IEI 1, que funciona numa casa alugada e tem banheiros pequenos, a política implantada foi a de banho aos pares, sempre um menino e uma menina. Eventualmente também ocorre banho coletivo ao ar livre, no pátio, onde há alguns chuveiros.

Entretanto, as gestoras de João Pessoa narraram a dificuldade para implantar o banho coletivo, já que as professoras burlavam a orientação: organizavam atividades para os meninos enquanto levavam as meninas ao banho e vice-versa. Uma orientadora/coordenadora pedagógica confessou que persistira inicialmente na separação alegando que os meninos eram mais danados, necessitando de maior controle.

Ressalte-se que a prática de banhos coletivos nas IEI de João Pessoa, não encontrou reações contrárias de familiares/responsáveis. Atribuímos isso ao excelente serviço oferecido pelas escolas a famílias de baixa renda: 5 refeições e dois banhos por dia, fardas lavadas na escola, ambiente limpo, organizado e silencioso, além de diretoras, professoras e cuidadoras dedicadas.

Na IEI 3, de Campina Grande, os banhos, sempre coordenados por uma das professoras, são tomados em grupos separados pelo sexo, “para agilizar as atividades”. Numa ocasião observada, um menino quis entrar no banheiro enquanto as meninas tomavam banho e foi repreendido pela professora: “os meninos não são agora, espere a hora certa”. Uma das professoras afirmou que a divisão na hora do banho é correta, porque as mães gostam, ficam tranquilas e evita que os meninos “despertem coisas” diante da nudez das meninas, ou queiram tocá-las, fato já ocorrido, segundo a mesma, em momento que houve um “descuido”. Noutra ocasião, uma menina que ficou de fora enquanto as outras tomavam banho, foi incluída no banho dos meninos pela professora colaboradora.

### *Explorando o corpo*

Durante a orientação dos banhos na IEI de Campina Grande, algumas professoras destacam partes do corpo como braços, pernas, cabeça, mas não se referem aos órgãos sexuais, quando orientam a limpeza; outras indicam: “lave o xixi” para as meninas, “lave a pinta” para os meninos, “lave o bumbum” para ambos. As professoras dificilmente tocam as crianças no decorrer do banho: derramam sobre suas cabeças e corpos o sabonete líquido e orientam o auto-asseio. Ao término, cobrem as crianças com as toalhas e as encaminham às auxiliares de serviços gerais.

O RCNEI propõe uma atividade de exploração do corpo diante do espelho. NA IEI 5, de Belo Horizonte, as crianças de 3 anos foram convidadas a ficar de frente ao espelho e tocar partes de seus corpos. A docente não mencionava as partes genitais. A pesquisadora sugeriu que fossem citadas, o que causou desconforto à docente e constrangimento às crianças — especialmente os meninos, mas também as meninas se recusavam a tocar nádegas, pênis e vagina.

### *Pedagogia organizacional e visual: espaços, objetos e imagens gendrados*

Nas IEs municipais de João Pessoa o mobiliário é hoje multicolorido para evitar a associação sexo-cor e a distinção azul-masculino/rosa-feminino. Segundo as gestoras entrevistadas, no passado recente, quando havia só duas cores de cadeiras, os meninos se recusavam a sentar nas de cor rosa.

Observou-se que na IEI 4, de Caruaru, que reproduzia as separações por sexo/gênero, os espaços e objetos eram claramente demarcados: as bolsas e os sapatos de meninos eram arrumados de um lado e os das meninas do outro. Em um episódio, a professora pediu a uma das alunas que guardasse e organizasse as bolsas dos colegas, com a seguinte explicação: “As bolsas das meninas ficam de um lado e as bolsas dos meninos do outro, você deve sempre dividir assim”.

Observou-se, ainda, na IEI 4, que as crianças se identificam com cores e brinquedos de meninos (carrinhos, objetos de montar ou com motor) e de meninas (bonecas, casinhas ou apetrechos de cozinha). Neste caso, há uma clara desigualdade na distribuição dos brinquedos: meninos utilizam objetos que estimulam a imaginação, a ação e aventura, enquanto as meninas utilizam objetos sempre ligados ao “tomar conta de alguém” ou “cuidar de um espaço”, reproduzindo os papéis estereotipados de gênero. A professora não só não fazia qualquer intervenção na escolha das crianças, como justificava as ações das crianças como “naturais e próprias de meninos e meninas”.

Uma gestora de João Pessoa envolvida com a proposta de desconstrução de gênero informou serem práticas correntes em algumas escolas: distribuir folhas azuis para os meninos e rosa para as meninas; presentear meninos com bolas e meninas com bonecas na festa do Dia das Crianças; distribuir gravuras de gatinhos a meninas e cachorrinhos a meninos, numa clara alusão a qualidades femininas e masculinas atribuídas a esses animais: gatinhas mansinhas, dengosas, insinuantes, silenciosas; cachorrinhos irrequietos, peraltas, brincalhões, barulhentos.

No âmbito das IEs é possível encontrar uma grande variedade de imagens, propostas pelas pedagogias visuais, que trazem conotações femininas e masculinas e podem ser lidas (cenas, livros ilustrados, revistas, jornais, materiais impressos), expostas (fotografias, desenhos, reproduções de pinturas, cartazes, murais), ou exibidas (filmes, desenhos animados, vídeos educativos). Na IEI 3, de Campina Grande, um cartaz da linha do tempo de um menino mostrava atividades instrumentais e objetos masculinos; não havia um cartaz similar para menina. Na IEI 4, de Caruaru, cartazes visando esclarecer e prevenir perigos, ensinar regras, bem como desencorajar o mau comportamento, tinham sempre meninos como protagonistas

das trelas. Na mesma IEI havia um cartaz com menina representando o papel de professora vestida com uma roupa cor de rosa, na frente de quadro de giz enfeitado com flores coloridas.

Na IEI 3, de Campina Grande, as professoras diferenciavam com marcas de gênero a exposição dos trabalhos das crianças: prendedores rosa para meninas e azul para meninos; borboletas coloridas com pintura de bonequinhos identificadores: meninos com bonés e meninas com saias e cabelos longos. Envelopes para guardar trabalhos de meninos eram azuis e de meninas vermelhos.

### *Brincadeiras e brinquedos*

Nas brincadeiras realizadas no pátio da IEI 4, de Caruaru, meninos e meninas se dividiam em espaços diferentes, a separação marcada por uma rampa de acesso à IEI. A distribuição das crianças em lados distintos acontecia “naturalmente” à medida que elas entravam no espaço para brincar, isto é, já estavam habituadas a esta disciplina, não havendo qualquer tipo de intervenção das professoras, apesar destas demonstrarem, em suas falas e ações, preocupações quanto ao tratamento desigual relacionado a classe social e raça.

Com a intervenção propiciada pela pesquisa, a segregação de espaços e brinquedos de meninos e meninas deixou de ocorrer na sala de aula da IEI 5, de Belo Horizonte. No primeiro semestre de 2007, alguns meninos se aventuravam a brincar de bonecas ou a se vestir com fantasias femininas (princesa, odalisca) e algumas meninas brincavam com brinquedos ditos de menino (montagem, carpintaria). A partir do segundo semestre a segregação se tornou bastante nítida; meninas e meninos não mais se juntavam para compartilhar brincadeiras. As meninas eram encontradas nas brincadeiras de festas de casamento, danças, bonecas, enquanto os meninos se envolviam com carrinhos, lutas de espada, enfim, jogos que envolviam força, violência e o imaginário de heróis.

Nesta IEI, um menino que continuava a se fantasiar de princesa se tornou motivo de muita preocupação para a professora que temia que os pais soubessem. Atividades como salão de beleza, com pintura de unhas e maquiagem, eram permitidas no passado, mas causaram conflitos de pais com a escola. As professoras se sentiam divididas, mas contornavam as proibições dos pais, eliminando os vestígios destas brincadeiras antes da entrega das crianças aos pais.

No pátio de terra da IEI 3, de Campina Grande, desprovido de brinquedos, observou-se que as crianças brincavam e brigavam livremente, mexiam com a areia e disputavam baldinhos, jogavam areia uns nos outros. Os meninos se empurravam, tomavam os baldes de areia das meninas que, às vezes, choravam e se queixavam às professoras, ou brigavam com

elas, quando eram do mesmo tamanho. Conforme solicitações das crianças, as professoras interferiam. As brincadeiras cooperativas não eram comuns.

A IEI 3 tinha um projeto intitulado “Zeferina em minha casa”. Zeferina era uma boneca de pano negra e o projeto tinha a intenção de trabalhar a igualdade racial, a partir de uma situação de preconceito contra uma criança negra, anteriormente observada. A boneca visitava as salas, num cronograma de rodízio semanal, era disputada pelas crianças e ia com elas para casa, para ser cuidada por um dia e trazida de volta à escola. Embora não tenha sido concebido como um projeto também de educação não-sexista, gestora e professoras afirmavam que meninos e meninas levavam a boneca para casa, mas vez por outra ocorriam manifestações dos pais, através das mães, que não admitiam que seu filho levasse a boneca para casa outra vez, pois “isso é coisa de menina”. Quanto ao posicionamento da escola diante dessa restrição, as professoras admitiram apenas aceitar a determinação dos pais, embora não concordassem e reconhecessem que algo precisava ser feito para combater o preconceito.

### **A difícil mudança**

Como estrutura de dominação simbólica, que divide e hierarquiza o mundo e as pessoas em um pólo masculino (superior) e outro feminino (inferior), as relações de gênero são aprendidas – os sujeitos incorporam/subjetivam o gênero. A educação infantil é estratégica, pois é na primeira infância que se inicia a corporificação do *habitus* de gênero a partir do cuidado do corpo e da exploração do mundo num contexto de educação integral: física, emocional e cognitiva. Segundo Bourdieu (1999), a formação de *habitus* estáveis e duradouros de gênero ocorre através de um trabalho pedagógico psicossomático de socialização difusa e contínua, num processo que constrói simultaneamente o indivíduo e o mundo, reproduzindo articuladamente estruturas subjetivas (princípios de visão) e objetivas (princípios de divisão). A socialização diferenciada de meninos e meninas pode gerar distinções corporais, afetivas e cognitivas que têm conseqüências para toda a educação e vida ulterior, para o desempenho nas matérias escolares e no trabalho, para a auto-estima e os relacionamentos interpessoais, alimentando o ciclo de reprodução da ordem de gênero.

Ora, as educadoras, adultas, já estão formadas como sujeitos de gênero na ordem sexista, heterossexista e androcêntrica. Como desconstruir relações objetivas, onipresentes na organização social, e subjetivas, entranhadas nos corpos e mentes dos sujeitos? Como desmanchar estruturas, práticas, *habitus* de gênero tão naturalizados? Esse é, certamente, um trabalho que requer um intenso e contínuo investimento de um grande número de pessoas. Não devemos esperar resultados rápidos, nem celebrar logo mudanças.

Na IEI 2, que incluía a preocupação com as questões de gênero em seu planejamento curricular e pedagógico, numa oficina realizada em abril de 2008 com professoras, funcionárias e mães, solicitamos que as participantes fizessem listas de características das crianças, intituladas: “O que é ser menino?” e “O que é ser menina?”.

Nas dez listas feitas (cinco para meninas e cinco para meninos) e apresentadas pelas professoras, apareceram os seguintes registros:

- Menina -> afetuosa, carinhosa, alegre, amiga, caprichosa, expressiva, frágil, cheia de virtudes, companheira, dedicada, dócil, educada, meiga, delicada, obediente, organizada, responsável, serena, tímida, vaidosa, mas também inteligente, dinâmica, corajosa, criativa, decidida, sapeca e desobediente.
- Menino -> agressivo, às vezes, um doce, autoritário, briguento, brigão, machista, mandão, bagunceiro, brincalhão, sapeca, moleque, carinhoso, corajoso, danado, desobediente, fortão, esperto, o dono da razão, inteligente, criativo, emotivo, feliz, teimoso, tímido, unido.

A diretora disse que estava muito admirada com o que as listas continham. Afirmou que o conteúdo das listas não combinava com as orientações que ela passou e passa para as docentes sobre a desconstrução dos padrões dominantes de feminilidade e masculinidade nas crianças.

## Referências

ABERCROMBIE, Nicholas, HILL, Stephen, & TURNER, Bryan S.. **Dictionary of Sociology**. 3rd edition. London: Penguin Books, 1994.

AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 2**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). In ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org). **Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios**. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/UFMG, São Paulo: Ed 34, 2000.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?** Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos. Universidade Federal de Santa Catarina, 28 a 30 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo e Diversidade Cultural: Desafios para a formação docente e para a prática curricular.** Comunicação apresentada no II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 13 a 16 de novembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero na escola: lições do projeto de formação em educação não-sexista. **Lilás. Revista Informativa da Coordenadoria da Mulher.** Prefeitura do Recife. Ano III nº 3 Janeiro 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e Fracasso Escolar, uma Questão de Gênero. In: **Educar para a igualdade: Gênero e educação escolar.** Prefeitura de São Paulo/ Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião anual da ANPED, GT 07, Caxambu-MG, 2005.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar como os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância.** Edições Afrontamento: Porto - Portugal, 2004.

GODINHO, Tatau et al (orgs.). **Trajetória da mulher na educação brasileira 1996-2003.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005

HOOKS, Bell. **Feminism is for Everybody: Passionate politics.** Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.** New York, London: Routledge, 1994.

HUMM, Maggie. **The Dictionary of Feminist Theory.** New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1989.

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

MONTENEGRO, Thereza. O cuidado e a formação moral na educação infantil. São Paulo: Fapesp, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação.** Nº18, 2001.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** Campinas: Unicamp, 1999.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. **Gênero no Trabalho Pedagógico da Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.

RODRIGUES, Paula. **Questões de gênero na infância. Marcas de Identidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra G. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC: Ed 34, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991.

SILVA, Carmem A. Duarte da; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia C. e SILVA, Luciana A. Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. São Paulo: **Caderno de Pesquisa,** Fundação Carlos Chagas, nº 107, 1999.

TEIXEIRA, Adla B. M. **Apropriação de novas tecnologias por docente: Questões de Gênero**. GE Gênero, Sexualidade e Educação, 28ª Anped, 2005.

\_\_\_\_\_; SOUSA, S. N. & VILLANI, C. E.. **Exploring Modes of Communication among Pupils in Brazil: Gender Issues in Academic Performance**. University of Keeles, UK. International Conference on Micro-politics and Gender Issues, 2003.

TIRIBA, Léa. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Trabalho apresentado na 28ª Reunião anual da ANPED, GT 07, Caxambu-MG, 2005.

WHITELAW, Sarah, MILOSEVIC, Lena & DANIELS, Sandra. Gender, Behaviour and Achievement. **Gender and Education** Vol 12 No 1 pp 87-114, 2000.

WILSON, Gary. **Obstáculos ao aproveitamento escolar de meninos**, on-line, 2004. Disponível em: <<http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero1/numero01.html>> Acesso em: 10/11/2005.