

“TU É MENINO, TU VAI BRINCAR DE BONECA, É?!” RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Jocineide da Costa e Silva¹

Adenilda B. Alves de Moraes²

Karina Ingredy Leite da Silva³

Maria Eulina Pessoa de Carvalho⁴

RESUMO

Apresentam-se alguns achados de um estudo realizado em um Centro de Referência de Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa-PB. Objetivou-se verificar a existência ou não de uma política e prática de educação não sexista e equidade de gênero na instituição. Realizaram-se em 2013 entrevistas com a gestora e duas docentes do CREI a fim de conhecer suas concepções acerca das relações de gênero e suas práticas curriculares e pedagógicas, cruzando com observações realizadas na sala de aula. As análises das entrevistas apontam a ausência de conhecimento teórico sobre a problemática e, conseqüentemente, sobre a importância de uma política curricular comprometida com sua superação. Indicam contradições e ambigüidades na prática docente, constatadas nas observações: elas demonstram conhecimento da necessidade de tal política e prática, porém, na ação ainda separam e discriminam as crianças por sexo e gênero.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Concepções Docentes. Política Curricular.

“YOU ARE A BOY, ARE YOU GOING TO PLAY WITH DOLLS?!” GENDER RELATIONS IN PRESCHOOL

ABSTRACT

This paper presents some research findings about the existence or absence of a policy and practice of gender equity and against sexism in a pre-school located in João Pessoa, Paraíba, Brazil. Interviews were conducted with the principal and two teachers in 2013 aiming to find out about their conceptions of gender relations and associated curricular and pedagogical practices. Classroom observations were also conducted. The analyses of the interviews point at a lack of theoretical knowledge about the issue and, consequently, about the importance of a curricular policy committed to its resolution. They also indicate contradictions and ambiguities in pedagogical practices, confirmed by observations: teachers demonstrate knowledge about the need for such policy and practice, however, they separate and discriminate children by sex and gender.

Keywords: Gender. Pre-school. Teachers' conceptions. Curriculum policy.

¹ Mestranda em Educação PPGE/UFPB.

² Mestranda em Educação PPGE/UFPB.

³ Graduada em Psicopedagogia, ex-bolsista PIBIC/UFPB.

⁴ Doutora em Educação, professora do PPGE/UFPB.

INTRODUÇÃO

A primeira característica atribuída aos seres humanos é o gênero. Antes de nascer, pais e mães já têm diferentes expectativas para filhos e filhas. Com a introdução da ultrassonografia isso foi reforçado, com a preparação do enxoval de acordo com o sexo da criança. Assim, desde o nascimento as crianças vão aprendendo com os adultos como ser menino ou menina, que comportamentos cada um deve ter, o que vestir, como falar, como se mover ou não se mover, de que brincar etc. (PAECHTER, 2009).

Chega-se então à escola. Segundo a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil compreende o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches e 4 e 5 anos em pré-escolas. Na instituição de educação infantil as aprendizagens de gênero podem reforçar a divisão e separação de sexo e, conseqüentemente, o sexismo e a desigualdade de gênero. Mas, por outro lado, a prática pedagógica também pode valorizar a igualdade e as potencialidades das crianças independentemente do sexo, como apontou a pesquisa de Carvalho (2008).

A escolha de uma dessas perspectivas dependerá da política curricular da escola. Contudo, as aprendizagens reprodutoras ou transformadoras das relações de gênero, que ainda são de desigualdade e de dominação masculina (BOURDIEU, 2002), serão mediadas e às vezes impostas por adultos, e as crianças irão se conformar e internalizar ou transgredir as normas e modelos de gênero. Nesse sentido, entendemos a necessidade e importância de discutir sobre gênero desde a primeira infância na instituição de educação infantil, por consistir no segundo espaço social onde as crianças são inseridas.

Este trabalho apresenta alguns resultados de um estudo em um Centro de Referência de Educação Infantil (CREI) da rede municipal de João Pessoa-PB objetivando analisar as construções e desconstruções das relações de gênero. Por construções de gênero entendemos a reprodução das tradicionais dicotomias e assimetrias de gênero no tratamento pedagógico de meninas e meninos. Por desconstruções de gênero entendemos as transformações críticas das relações de gênero tradicionais marcadas pelo sexismo, androcentrismo, misoginia e homofobia no contexto da política e prática curricular e pedagógica. Uma política e prática de educação não sexista e com equidade de gênero requer desconstruções.

O estudo envolveu entrevistas com duas professoras (uma da turma de Maternal I e outra da turma de Pré-escolar I) e a gestora da instituição. Com as professoras buscamos conhecer suas concepções de menino e menina e suas ações referentes às relações de gênero, e com a gestora indagamos sobre a política curricular da escola. Cruzamos as informações com observações da sala de aula, em sua organização espacial e pedagógica para identificar se:

- Existem lugares, materiais e atividades marcados por gênero ou destinados exclusivamente a meninas ou a meninos?
- As crianças são misturadas ou separadas por sexo nos vários ambientes e atividades escolares?
- Nas interações entre as crianças e destas com as professoras, com destaque para as falas, observam-se prescrições e proibições de gênero?

Os CREI do município de João Pessoa recebem crianças entre 2 a 5 anos de idade das 7h às 17h, ou seja, são instituições de tempo integral, em que as crianças fazem quatro refeições, atividades em sala de aula, atividades livres, tomam banho, dormem e brincam. O CREI investigado, localizado na periferia da cidade, recebe crianças oriundas de comunidades menos favorecidas em termos de renda e acesso a serviços públicos de qualidade. Por fazer

parte de uma pesquisa em desenvolvimento e que envolveu outras instituições, destacamos este CREI por termos obtido um número maior e mais consistente de dados para as análises. Com base nas observações realizadas em sala de aula e nas entrevistas com as educadoras e gestora buscamos verificar o desenvolvimento de uma política e prática de educação não sexista e equidade de gênero na Educação Infantil.

AMBIGUIDADES E CONTRADIÇÕES ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS

De acordo com a teoria feminista, gênero é uma construção histórica, social, cultural e educacional de identidades, papéis, características e valores atribuídos a homens e mulheres e à própria ordem social, pois há lugares, objetos e trabalhos de homem e de mulher, assim como símbolos de masculinidade e feminilidade; além disso, relações de gênero são relações de poder, de dominação masculina (BOURDIEU, 2002). Os conceitos de gênero e de relações de gênero foram adotados pela teoria e movimento feminista para contestar a naturalização da inferioridade das mulheres e o androcentrismo dominante, que historicamente excluiu as mulheres da esfera pública, da educação formal, do trabalho produtivo e da participação política. Nesse contexto, o processo educacional é um meio para o alcance de oportunidades e direitos iguais entre homens e mulheres, por isso a importância de trabalhar a igualdade de sexo e a equidade de gênero desde a primeira infância.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2002) apresenta gênero como um *princípio de visão e divisão social* e um *habitus*. A divisão se refere às *estruturas objetivas* que constroem e situam os gêneros como polos opostos, aos quais são atribuídos significados (princípio de visão) aparentemente naturais, por exemplo, forte-fraco, bruto-delicado. Para ele, formar um sujeito de gênero é um *trabalho psicossomático*, de *mimetismo*, de forma a adequar-se e ser aceito ao/no ambiente. À medida que os atributos distintivos de gênero vão se estabelecendo no corpo e se instalando como verdades, as *estruturas objetivas e subjetivas*, isto é, *cognitivas* (princípio de visão e divisão) vão adquirindo legitimidade, operando-se separações e exclusões.

Na instituição de educação infantil as crianças têm, pela primeira vez em um ambiente de educação formal, a oportunidade de vivenciarem descobertas de todos os âmbitos: biológico, físico, social, cultural, emocional, cognitivo etc. Nesse contexto avança a construção identitária, sendo gênero, reconhecidamente, um marcador primordial de identidade. Perceber-se e ser percebido como pertencente ao grupo dos meninos ou das meninas é um processo de aprendizagem que ocorre desde os primeiros anos de vida (BRASIL, 1998; PAECHTER, 2009), principalmente na situação coletiva da escola, ademais balizado pela cientificidade do currículo, que pode acentuar ou não a separação por sexo e gênero. Nesse sentido, Carvalho (2008) afirma:

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. (CARVALHO, 2008, p. 13).

Portanto, na escola infantil as ações e interações devem ser observadas criticamente para que não se produzam desigualdades, pois nela as crianças constroem e reforçam suas identidades.

De acordo com o padrão de estrutura física do município, o CREI visitado é composto por pátio coberto, parque, refeitório, salas de aula, sala de vídeo, sala para descanso, depósito, banheiros comuns, cozinha, lavanderia, diretoria, sala de apoio pedagógico, banheiros para funcionárias/os. Nas salas de aula encontramos mesas e cadeiras coloridas, lousa, local para guardar as bolsas das crianças e caixas com brinquedos. O total de crianças matriculadas em 2013 no CREI investigado foi 90, sendo a maioria meninas. Havia quatro turmas de Maternal I e II e Pré-escolar I e II. As quatro salas foram observadas e as professoras entrevistadas, porém, os dados coletados e sistematizados com maior relevância para a análise foram os de uma das turmas do Maternal I e outra do Pré-escolar I.

Para traçar um breve perfil pessoal e profissional das educadoras, perguntamos sobre idade, raça/etnia, estado civil, número de filhos e formação acadêmica. A gestora tinha 42 anos e graduação em Pedagogia. Era casada, com um filho, e se autodeclarou parda. Para identificar as professoras usaremos P1 para a professora da turma de Maternal I (crianças de 2 anos) e P2 para a professora da turma de Pré-escolar I (crianças de 4 anos). Elas tinham 43 e 44 anos de idade, e ambas eram graduadas em Pedagogia. Ambas se autodeclararam pardas. P1 era casada e tinha um filho e P2 era solteira, sem filhos.

A perspectiva da gestora

Numa instituição de educação infantil, de pequeno porte, a relação entre gestora e professoras costuma ser bem próxima, o que pode facilitar a implementação da política curricular e a convergência das ações pedagógicas.

Indagamos a gestora sobre sua concepção de menino e de menina, que ela relacionou aos aspectos anatômicos, ressaltando que meninas e meninos não se diferenciam nas brincadeiras:

“Com relação ao físico, a gente determina o menino diferente da menina, a questão do órgão, essas coisas todas. Mas nas atividades não tem como diferenciar o que é ser menino. É um ser homem em desenvolvimento. As características só físicas. Se for diferenciar em relação às brincadeiras não tem. As meninas brincam do mesmo jeito que os meninos, o parquinho é livre, eles brincam do mesmo jeito. Na minha visão o que diferencia é a característica física mesmo. Porque você pode definir pelos órgãos genitais”.

Sua fala indica que a rotina da instituição, a organização espacial e os objetivos pedagógicos não direcionam para a distinção de sexo/gênero nem, conseqüentemente, para a construção das identidades de gênero. Nesse sentido, afirma Louro (2007):

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. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que

deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 2007, p. 58).

Essas e outras questões geralmente não são problematizadas nas instituições. São vistas como naturais, por fazerem parte de uma cultura escolar enraizada em padrões heteronormativos.

Procuramos identificar o desenvolvimento ou não de uma política institucional de educação não sexista e equidade de gênero no CREI e constatamos na fala da gestora o não entendimento da questão e o desconhecimento do próprio termo sexismo. Porém, ela reafirmou a existência de uma política e prática curricular não discriminatória:

Gestora: *“Como assim?”*

Entrevistadora: *“Que busque não valorizar um sexo sobre o outro”.*

Gestora: *“Não. A gente até quebra quando tem um professor que trabalha a questão de cores, rosa é de menina, azul é de menino. Então a gente não trabalha seguindo essa linha não. A gente não fica direcionando: isso é de menino, isso é de menina, menino não brinca de boneca, menina não pode pegar a bola. Então é tudo aberto, pra menino e menina”.*

Observamos o uso de linguagem sexista pela entrevistada, pois o corpo docente era composto só por mulheres, e o único homem que trabalhava no CREI era vigilante.

Observamos ainda que não havia uma preocupação formal, expressa nos documentos da escola, ou desenvolvimento de projetos na temática da educação não sexista. Assim, as orientações da gestora não eram fundamentadas em elementos teóricos ou oriundos das políticas curriculares. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) ambos destacam a problemática de gênero e orientam as instituições a possibilitarem às crianças vivenciarem os papéis de gênero de forma equânime por meio das brincadeiras e atividades nas relações escolares cotidianas. É necessário que as instituições tenham conhecimento e façam uso desses documentos na construção da sua política curricular e do seu projeto pedagógico.

Para explorar mais a política curricular do CREI quanto à inclusão de gênero, indagamos se havia separação das crianças nas brincadeiras, mesas, filas e banhos. Nas três primeiras a gestora respondeu que não, no entanto, no banho sim. Justificou que a separação nos banhos era para evitar a expressão da sexualidade das crianças na interação com o sexo oposto:

“O banho é separado nas turminhas de quatro e cinco anos. As turminhas de dois anos não têm esse despertar e às vezes tomam banho juntos. Os de cinco anos já estavam com um despertar para a questão da sexualidade, aí a gente precisava trabalhar e ficar mais atenta a isso... eles já estavam querendo pegar as meninas. Aí houve um caso, não foi comigo, porque faz pouco tempo que eu ‘tô’ aqui: um menino de cinco anos queria chupar mesmo o pinto do outro, pegou o pênis do outro menino e queria

mostrar como era que fazia, menino com menino e depois do mesmo jeito eles queriam fazer a mesma coisa com as meninas: baixar a calcinha pra ver. É a questão do despertar mesmo, a curiosidade. Mas tem outros que a gente percebe que foi alguma coisa, ele viu em casa, pra poder 'tá' tão adiantado pra sexualidade deles".

Percebe-se que “o despertar para a sexualidade” alarma as educadoras adultas, e que elas, conseqüentemente, vigiam os corpos infantis. Não compreendem nem aceitam as manifestações de curiosidade e o desejo de autoconhecimento e conhecimento das crianças. A escola ainda tem receio de assumir, diante da comunidade, seu papel pedagógico e científico de abordar questões consideradas tabus, como a sexualidade, embora o volume 2 do RCNEI aborde a expressão da sexualidade, a curiosidade, o desejo e o prazer das crianças como inerentes ao seu desenvolvimento e distintos da experiência adulta (BRASIL, 1998).

Ressalta-se que a gestora indica que os meninos é que são ativos, pois “os de cinco anos (...) já estavam querendo pegar as meninas”, uma noção de sexualidade masculina violenta e sexualidade feminina passiva. Por outro lado, cabe indagar: a ação de separar por sexo evitará o “despertar para a sexualidade” entre crianças do mesmo sexo?

Partindo do pressuposto de que “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” (CARVALHO, 2008, p. 3), perguntamos à gestora: “você acha que a formação dos meninos e das meninas está sendo orientada para que futuramente eles e elas desempenhem as mesmas profissões no mercado de trabalho?”. Sua resposta foi que a escola infantil “trabalha mais a questão do social mesmo, da relação entre eles, então a gente não prepara, isso é mais para escola”. Portanto, ela não reconhece que na organização do espaço e das atividades no CREI meninas e meninos já podem ser formados de maneira desigual. E atribui essa formação apenas aos conteúdos escolares posteriores (a partir do ensino fundamental) e não às ações, interações, imposições e direcionamentos que as crianças vivenciam no CREI, no currículo em ação.

Acerca da existência ou não de formação continuada sobre as questões de gênero para as docentes, a gestora informou que o sistema municipal oferece formação com várias temáticas, porém fica a critério das professoras escolherem: “é aberta, eles escolhem onde necessitam mais”. Assim, ela não assumiu um discurso de reconhecimento do papel da escola em mudar as diferenças de gênero que se convertem em desigualdades. Como gestora, ela não influencia ou direciona as escolhas docentes, o que indica tanto uma lacuna acerca da inclusão da temática de gênero na formação docente continuada no município, quanto uma não prioridade da política curricular e da prática pedagógica do CREI investigado. Com efeito, se a gestora não conhece a problemática, ela não vai estimular sua inclusão curricular.

O não conhecimento (ou reconhecimento) da temática, no sentido de não saber identificar e problematizá-la na rotina da instituição, está relacionado à ausência de formação continuada, como informado pela gestora, bem como à difícil compreensão e sensocomunicação do conceito de gênero, ou por ser entendido como uma identidade fixa, ou por ser associado à sexualidade, expressão de prazer, ou ainda, devido às construções pessoais, não sendo concebido na perspectiva da diversidade. No caso da educação, o desconhecimento desse conceito por parte dos/as profissionais é preocupante, uma vez que o gênero é produzido e reproduzido como identidade em vários momentos no espaço escolar (CARVALHO, 2010).

Ao considerar meninos ativos (“eles já estavam querendo pegar as meninas”) e meninas passivas perante a sexualidade, a gestora está considerando também os padrões de masculinidade e feminilidade que são ensinados, impostos e que devem ser assumidos e

vivenciados já na infância. Assim, Bourdieu (2002) afirma que a dominação masculina e a passividade feminina (ou impotência aprendida pelas mulheres) não são naturais, mas sim aprendidas por meio da socialização. Nesse sentido a instituição escolar, sobretudo de Educação Infantil, tem a responsabilidade de desenvolver políticas e práticas equânimes.

A entrevista nos possibilitou destacar que (des) construções de gênero não são foco de interesse da escola, pois esta não apresenta uma política curricular explícita ou formal para inserção da temática na prática docente de forma planejada.

As perspectivas das professoras

Utilizando os conceitos de equidade de gênero (igual valorização de atributos culturais de feminilidade e masculinidade) e educação não sexista (aquela que não discrimina meninos e meninas e oferece as mesmas oportunidades de desenvolvimento humano a ambos) (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009a e 2009b), buscamos perceber se as educadoras tinham conhecimento da importância de tais conceitos para a prática escolar, empreendendo uma política e prática curricular/pedagógica de desconstrução de gênero como categoria binária fixa. Articulamos a seguir as entrevistas às observações realizadas.

Perguntamos às professoras, na opinião delas, o que era ser menino e ser menina. P1 (Maternal I) respondeu:

P1: “Menino... é porque agora a gente não pode mais diferenciar né, até as cores, quer dizer, assim... que menino não usa rosa né, e a menina não pode usar azul. Aqui é tudo misturado. Eu faço com que eles gostem das cores iguais, os brinquedos, até mesmo os brinquedos. Às vezes os dois juntos... aí eu digo: ó aqui é o bonequinho, você pode brincar, e a menina também os dois juntos, brinca do mesmo jeito [...]”.

Entrevistadora: *“E em relação às características, o que é ser menino e menina para a senhora?”.*

P1: “Não... porque menino é assim né, mais violento, eles são mais assim... As meninas são assim... são mais meigas... e os meninos são mais assim... mais violentos, gostam mais de brincar, de gritar, de correr, de pular. E as meninas são mais assim... mais carinhosas de que os meninos”.

P1 relatou que, em suas atividades em sala, *“é tudo misturado”*, não havia diferenciação por sexo. A partir de sua fala percebe-se a preocupação de busca da equidade de gênero, ainda que seja para cumprir políticas curriculares, mas sem problematização.

Na observação identificamos que para registrar a frequência diária das crianças P1 usava vários rostos de meninos e de meninas (Imagem 1), colados na parede, e abaixo de cada rosto havia um espaço para colocar a tarjeta com os nomes das crianças, assim, ela colocava o nome de cada um/uma no rosto referente ao seu sexo biológico. Ainda que os rostos estejam organizados de forma que fiquem meninos e meninas misturados, a demarcação de gênero está representada. Uma forma de não usar essa demarcação, por exemplo, seria colocar o nome das crianças usando a letra do alfabeto referente à primeira letra do nome de cada uma,

articulando com conteúdos curriculares da Educação Infantil dispostos na decoração da sala de aula. Ou ainda, se poderia pedir às crianças para criarem seus próprios rostos, assim elas expressariam como se vêm e querem ser vistas.



Imagem 1: Rostos de meninos e meninas. Fonte: autoras.

A resposta de P2 (Pré-escolar I) para a questão “o que é ser menino e ser menina” foi:

“Ser menino é ser diferente da menina, não só nos órgãos genitais, eles já sabem se diferenciar, a personalidade, e maneira de falar, sentar e agir. A menina é um pouco mais calma, carinhosa, gosta mais de conversar, o tipo de brincadeira é mais diferenciada”.

A professora associa ser menino e ser menina às genitálias e aos comportamentos socialmente gendrados, e os responsabiliza pela diferenciação entre si, não entendendo que ao responsabilizá-los/as ela está legitimando uma perspectiva polarizada e heteronormativa. Em sua sala também observamos que o registro da frequência tinha um marcador de gênero: no quadro onde constavam os nomes das crianças, os meninos eram identificados pela cor azul e as meninas pela cor rosa.

Ambas as educadoras apresentaram concepções de menino e menina embasadas na perspectiva binária e dicotômica e destacaram características historicamente gendradas que evidenciam *habitus* de gênero já construídos nessa idade. Assim, a corporificação do *habitus* de gênero se dá no cotidiano da educação infantil de forma não problematizada pelas educadoras, já que elas, uma mais que a outra, assumem a normatização de gênero como natural e desejável.

Indagamos se os brinquedos usados pelas crianças eram os mesmos e se meninos e meninas brincavam juntos. As professoras informaram que as crianças trazem os brinquedos de casa, geralmente bonecas e carros, mas estes não são separados nas brincadeiras, porém afirmaram que os meninos procuram mais os carros e as meninas mais as bonecas. Não

problematizaram as preferências por determinados brinquedos segundo o sexo/gênero, nem relataram ações planejadas para misturar meninos e meninas nas brincadeiras e nos usos de brinquedos.

P1 informou que distribui cada brinquedo para seu dono ou dona, e busca motivar ambos os sexos a brincarem com todos os brinquedos: *“Olhe, aqui é uma boneca e todo mundo pode brincar”*. Entretanto, em uma situação presenciada na turma, um menino brincava com uma boneca e, em seguida, a menina, dona da boneca, começou a disputá-la com o colega. A professora interferiu dizendo: *“Dê a boneca pra ela P., tu é menino, tu vai brincar de boneca, é?!”* Neste caso, percebe-se claramente a reprodução das identidades e papéis de gênero na brincadeira e uso de brinquedos, bem como a contradição da sua fala.

Ademais, se os brinquedos já vêm gendrados de casa, ou seja, designados a uma criança de acordo com seu sexo, a professora aparentemente respeitara a propriedade dos brinquedos. Ela teria a alternativa de sugerir que as crianças compartilhassem todos os ‘seus’ brinquedos, adotando uma ação pedagógica explícita em prol de uma educação não sexista. Contudo, isso não se observou claramente.

Na sala de P2, observamos que ela fez uma brincadeira de representação da família usando o boneco como pai e a boneca como mãe, porém não mencionou as diferentes constituições de família, nem problematizou os papéis gendrados atribuídos a pais e mães. No final, os meninos pegaram bolas e carros e as meninas bonecas para brincarem.

Sobre o uso dos brinquedos como instrumento para trabalhar as relações de gênero em sala de aula, Paz (2008) afirma, com base em pesquisa realizada em instituição de educação infantil em Brasília:

As professoras pareceram não perceber que as identidades estão em construção e que possuem o caráter transitório. A forma como o trabalho pedagógico é organizado durante as brincadeiras pode favorecer o sexismo. Brinquedos e brincadeiras não podem ser associados a significados masculinos e femininos, pois estes hierarquizam os sujeitos e possuem, implícitos, significados excludentes. (PAZ, 2008, p. 88)

Portanto, na educação infantil a brincadeira é uma das principais formas de aprendizagem (BRASIL, 1998) e não pode ser totalmente livre e sem planejamento, deve ter um sentido para as crianças e um objetivo para as/os professores/as. Pois, os materiais e objetos utilizados em sala de aula, brinquedos, por exemplo, são instrumentos de “construções simbólicas” (BOURDIEU, 2002) de identidades de gênero diferenciadas, ou seja, construções inscritas constantemente nos corpos e mentes sobre o que pertence ou não ao masculino e feminino.

Acerca da separação nas mesas, refeitório e filas, as professoras informaram que as crianças não são separadas, porém no banho sim, confirmando o que disse a gestora. Segundo P1, *“primeiro vão as meninas depois os meninos”*, justificando que as crianças maiores (quatro e cinco anos) *“têm mais malícia, mais maldade”*. É assim que ela explica a curiosidade infantil, expressando sua falta de posicionamento teórico acerca da sexualidade e particularidades na/da infância. A separação das crianças no banho expressa regulação dos corpos na instituição (PAECHTER, 2009; LOURO, 2007) para evitar o trabalho pedagógico de lidar com questões de sexualidade.

Através da experimentação das várias linguagens (movimentos físicos, expressões criativas e de emoções, exercícios de desenvolvimento cognitivo, estético etc.) a criança

aprende a apresentar e representar seu corpo, conforme modelos femininos e masculinos desejáveis pelo seu grupo social. Nesse contexto, as experiências estruturadas e vivenciadas (em meio a permissões, prescrições, proibições de conhecimento e uso do próprio corpo, e transgressões) produzem as identidades de gênero: meninos e meninas, para sentirem-se adequados/as em seus comportamentos, aceitos e amados, cumprem rituais disciplinadores do corpo e aprendem a se autorreconhecerem (PAECHTER, 2009).

Lembrando que o espelho é um instrumento recomendado pelos três volumes do RCNEI para trabalhar o corpo e a imagem de si em geral, buscamos este objeto na escola, mas não o encontramos. As professoras informaram que não usam o espelho em seu trabalho. A ausência desse objeto pode ter como efeito o reforço ao controle dos corpos dentro das instituições (LOURO, 2007), pela invisibilidade e ignorância, de maneira que a criança é vista mas não se vê.

Pelas falas das professoras, em geral, percebemos avanço ao admitirem que é necessária a abordagem da temática de gênero em seu trabalho diário através da não discriminação de meninos e meninas, pois os tempos mudaram e *“agora a gente não pode mais diferenciar”*, como disse P1. Porém isso não significa dizer que entendem a abordagem dessa temática como importante, no sentido de que contribui para a construção identitária dos sujeitos ali presentes, no interesse da reprodução ou superação da dominação masculina. Elas não questionam as diferenças observadas entre meninos ativos e violentos e meninas calmas e carinhosas e parecem entender as relações de gênero como naturais. Assim, suas práticas observadas contribuem para fortalecer a construção de identidades de gênero binárias e dicotômicas, apesar de justificarem que hoje não devem mais realizar atividades diferenciadas.

CONCLUSÃO

Verificamos que as práticas docentes e a política curricular do CREI investigado não estão contribuindo efetivamente para uma política e prática educativa não sexista e de equidade de gênero, pois ainda refletem segregação e desigualdade de sexo e gênero: meninos brincam entre si com bolas e carros enquanto meninas brincam entre si com bonecas; os banhos são separados por sexo e a curiosidade corporal e sexual é impedida; o registro de frequência das crianças utiliza uma demarcação por sexo. As educadoras não têm conhecimento teórico da problemática das relações de gênero e parecem assumir concepções essencialistas de gênero. Embora reconheçam que não se deve tratar diferente meninos e meninas, aceitam as diferenças supostamente naturais sem questionamento nem intervenção. Por vezes, simplesmente reforçam as diferenças e suas implicações perversas, como P1, que ecoa a antiga proibição de menino brincar de boneca ao tentar resolver uma disputa entre menino e menina pelo brinquedo.

Reconhecemos que a inclusão da problemática das relações de gênero na Educação Infantil no Brasil só se deu oficialmente em 1998 no RCNEI, e ainda tarda nos cursos de formação inicial de professores/as; conseqüentemente, é ainda incipiente na prática docente. Uma das informações dadas pelas professoras e gestora entrevistadas é que o tema não fez parte de sua formação. Tampouco foi introduzido nas oportunidades de formação continuada. Assim, elas seguem ignorando as orientações explícitas contidas no segundo volume do RCNEI (BRASIL, 1998), por exemplo, acerca da brincadeira diversificada para meninos e meninas:

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 as crianças brinquem com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher (BRASIL, 1998, p. 41-42).

É necessário reconhecer que o documento é um avanço no que diz respeito à abordagem, já na primeira infância, da construção identitária das crianças, visto que é um instrumento de orientação curricular e pedagógica para o trabalho docente. Especialmente, trata do cuidado e construção da imagem do corpo, tanto em seus aspectos biológicos como sociais, bem como da sexualidade e da construção das identidades de gênero. Porém tem suas fragilidades por não apresentar proposições ou ilustrações concretas para o trabalho pedagógico com as temáticas de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, tem sido lento o avanço das políticas e práticas curriculares de educação não-sexista e equidade de gênero, como se ilustra no caso da escola infantil investigada.

Entendemos que alguns dos caminhos a serem trilhados para que haja mudança, no que diz respeito às políticas e práticas pedagógicas sexistas, androcêntricas e heteronormativas, certamente incluem a obrigatoriedade da inserção da temática de gênero na formação inicial e continuada dos/as profissionais em educação.

A formação continuada por si só não garante mudanças em direção a práticas docentes equânimes, mas pode levar professores/as a refletirem criticamente sobre suas próprias práticas. Já existem cursos de aperfeiçoamento e especialização em Gênero e Diversidade na Escola, o que falta é interesse dos municípios e estados em mobilizarem suas redes de ensino a participar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Tradução: Maria Helena Külner.

BRASIL. *Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Câmara da Educação Básica. 2009.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vols. 1, 2 e 3. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de; JUNQUEIRA, R. D. *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. Ed. Universitária/UFPB. João Pessoa, 2009a.

_____. *Equidade de Gênero e diversidade sexual na escola: Por uma prática pedagógica inclusiva*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2009b. 56p.

CARVALHO, M. E. P. de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. *Revista Instrumento*. Juiz de Fora, v. 2, n. 2 jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/937/800> Acesso em 05/05/2015.

_____. *Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa*. Trabalho encomendado apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped. GT 23. Caxambu/MG, 2008. Disponível em:

http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PAECHTER, C. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre. Artmed, 2009. Tradução: Rita Terezinha Schmidt.

PAZ, C. D. A. *Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.