

## **ROTEIROS DE GÊNERO: A PEDAGOGIA ORGANIZACIONAL E VISUAL GENDRADA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CARVALHO**, Maria Eulina Pessoa de – UFPB – mepcarv@terra.com.br

**COSTA**, Eliana Célia Ismael da – UFPE – eicosta@uol.com.br

**MELO**, Rosemary Alves de – UEPB

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

**Agência Financiadora: CNPq**

### **Introdução**

Este trabalho descreve e problematiza a organização e distribuição dos espaços, objetos e atividades no cotidiano da Educação Infantil, como cenários e roteiros da construção de *habitus* e relações de gênero. Relações de gênero são relações de oposição entre noções de masculinidade e feminilidade e *habitus* é um sistema socialmente constituído de disposições cognitivas e somáticas duráveis, que inclui esquemas de percepção, pensamento, apreciação e ação, produto da internalização dos princípios de um arbitrário cultural. (Bourdieu, 1986, 1977; Bourdieu e Passeron, 1975). Os cenários analisados são quatro Instituições (Públicas) de Educação Infantil (IEI), localizadas nas cidades de João Pessoa/PB, Campina Grande/PB, Caruaru/PE.

Entendemos que a organização dos espaços, objetos, rotinas e atividades no cotidiano dessas IEIs constituem roteiros prescritivos de *habitus* e relações de gênero, e ilustramos cenários e cenas de uma *pedagogia organizacional e visual* implícita e explícita. Por pedagogia organizacional e visual compreendemos a configuração espacial das ações e objetos, ou seja, os cenários impostos às crianças, e a prescrição de atividades e interações que devem ocorrer nesses cenários, bem como os signos e símbolos expostos às crianças nas rotinas escolares. Esses cenários, que contêm significados, propiciam e normatizam as cenas/interações entre meninos, meninas e educadoras, sinalizando e confirmando o desenvolvimento de roteiros mais ou menos prescritivos que impõem princípios de visão e divisão e, conseqüentemente, (re)produzem *habitus* e relações de gênero (BOURDIEU, 1999).

Consideramos importante estudar a reprodução das relações de gênero na educação infantil, nível escolar ainda pouco pesquisado da perspectiva de gênero (FARIA, 2006), porque é atualmente um contexto privilegiado de socialização primária, considerando o ingresso das crianças a partir dos 3 meses de idade, e sua longa

permanência diária, das sete às dezessete horas em algumas IEIs. Nos seus cenários e rotinas, a construção objetiva e subjetiva de gênero se dá, inicialmente, de forma implícita e silente através da vivência de uma pedagogia organizacional e visual que impõe objetos, lugares, atividades e relações aos meninos e meninas. Tal construção necessita ser explicitada pela lente crítica feminista, que denuncia as desigualdades de sexo e gênero e suas conseqüências problemáticas para o desenvolvimento psicossocial.

Em fins da década de 1970, Nancy Chodorow (CRANNY-FRANCIS, 2003) postulava que o gênero é um sistema de papéis e significados culturais adquirido durante a formação do ego na família e, portanto, as mudanças nas práticas de educação infantil e organização familiar poderiam alterar o sistema de gênero. Como a formação social, emocional e cognitiva se dá também e cada vez mais na escola infantil, segundo nosso argumento, as mudanças nas práticas de educação infantil e organização escolar podem alterar os significados, papéis, identidades e relações de gênero.

## **1. Considerações Teóricas**

Infelizmente, os estudos sobre a problemática da desigualdade de gênero prosperam menos na educação – um campo feminino, de baixo prestígio – do que em outros campos e disciplinas acadêmicas. Todavia, não é possível pensar a construção cultural e social das relações de gênero sem reconhecer que se trata de uma construção educacional, ou seja, significados, papéis, identidades, aptidões, habilidades, posturas e sentimentos associados a noções de masculinidade e feminilidade são ensinados e aprendidos na vida e na escola. Especificamente, no campo da educação, os estudos da construção de sujeitos de gênero têm negligenciado a educação infantil, fase fundamental da formação humana, segundo a psicologia, talvez expressando um viés adultocêntrico de toda a produção acadêmica nas ciências sociais e humanas.

Um levantamento da produção de teses e dissertações em gênero e educação infantil no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na área de educação, nos últimos 10 anos<sup>1</sup>, revela apenas duas teses e sete dissertações sobre o tema. No GT 7, de Educação de Crianças de 0 a 6 anos, da Anped encontra-se apenas um trabalho enfocando gênero (FINCO, 2005) nas últimas reuniões anuais (de 2004 a 2007). Já no GT 23 de Gênero, Sexualidade e Educação encontram-se apenas seis trabalhos que

---

<sup>1</sup> Consulta realizada em 25 de Fevereiro de 2008. Trabalhos disponíveis até o ano 2006.

elegeram como campo de estudos a educação infantil desde sua fundação (de 2004 a 2007). Destes, apenas os trabalhos de Barreto e Silvestri (2005) interessam, mais diretamente, ao nosso objeto de análise. Evidencia-se, assim, a pouca atenção dispensada à problemática de gênero na infância.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) adverte contra a reprodução de identidades de gênero estereotipadas, sugerindo que as crianças brinquem com “as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher” (BRASIL, RCNEI, 1998, p.41); também reconhece que a expressão da sexualidade, relacionada ao prazer, é de grande importância para o desenvolvimento psíquico, estando presente desde nascimento e manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida, sempre marcadas pela cultura e pela história (p. 17). Todavia, o discurso do RCNEI, mesmo assumindo a perspectiva cultural, parece confundir identidade sexual e identidade de gênero, o que ilustra o pouco conhecimento da problemática do gênero e de sua articulação com a sexualidade, mais elaborada no campo dos estudos feministas, e ainda não devidamente acolhida no campo da educação. O discurso do RCNEI postula o essencialismo, ao vincular o gênero às características biológicas/sexuais:

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. *Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino.* Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida (...) (BRASIL, RCNEI, 1998, p.19, grifo nosso)

O RCNEI também parece negar o próprio caráter social, cultural e educacional da suposta separação entre meninos e meninas como contexto de construção e fixação de diferenças de gênero:

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma *separação espontânea entre meninos e meninas.* (RCNEI, p. 20, grifo nosso)

A partir de que idade e em que contextos é possível observar separações e diferenças entre meninos e meninas? Seria possível atribuir separações e diferenças a um condicionamento biológico-sexual, isolando-se o contexto cultural? Ademais, seria possível tratar meninos ou meninas como categorias homogêneas? Ora, é

pedagogicamente que se operacionaliza a separação e homogeneização de meninos e meninas, construindo-se o *habitus* gênero (vide fotos 1 e 2, p. 8).

Desde que Margareth Mead publicou *Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas* (1988), em 1935, mostrando que não há correspondência universal entre sexo e temperamento, mas variabilidade cultural, nunca houve pesquisa transcultural conclusiva que pudesse atribuir diferenças de gênero a uma suposta natureza sexual. Todavia, ainda hoje, coincidem as explicações – produzidas e transmitidas pelo senso comum, pela religião e pelas teorias (pseudo-científicas) biologicistas e essencialistas – para as diferenças observáveis entre meninos/homens e meninas/mulheres, ao atribuí-las a princípios imutáveis como a natureza ou a alma (daí sua expressão espontânea), obscurecendo, minimizando e justificando, assim, as desigualdades sociais de gênero.

Simone de Beauvoir (1980) já havia afirmado que não se nasce mulher, mas torna-se mulher. A teoria feminista estabeleceu um corte entre sexo e gênero ao definir o gênero como construção cultural/social baseada no sexo, desnaturalizando assim as diferenças entre homens e mulheres e a correspondência espontânea entre sexo e gênero (macho-masculino, fêmea-feminina). Também denunciou a estrutura binária e hierárquica de sexo/gênero: não há relação de complementaridade, mas de oposição e de superioridade-inferioridade. Relações de sexo/gênero são relações de poder.

As relações entre corpo/sexo, gênero/identidade de gênero e sexualidade/identidade sexual/orientação sexual não são causais ou lineares, mas complexas, e ainda não foram suficientemente ou definitivamente teorizadas. Algumas teóricas de gênero consideram que sexo e gênero são construtos sobrepostos e que nossa compreensão do sexo biológico é moldada pela nossa noção cultural de gênero; outras argumentam que não há corpo nem sexo biológico fora do gênero, pois ao nos tornarmos humanos já somos gendrados (CRANNY-FRANCIS, 2003, p.3). De fato, numa sociedade/cultura organizada por relações de sexo e gênero, o enxoval cor de rosa ou azul, a escolha do nome e as expectativas dos adultos já atribuem o gênero de uma criança mesmo antes do nascimento.

Uma questão fundamental que se coloca é se a ordem de gênero é necessária, mesmo sendo uma constante histórica, como aponta Bourdieu (1999). Estreitamente vinculados, a ordem de gênero e o heterossexismo garantem a reprodução *natural* da espécie. Ora, o esforço de produção e manutenção de relações estáveis entre sexo

(macho/fêmea), orientação heterossexual e gênero (masculino/feminina) é de natureza educacional.

Para as teóricas feministas pós-estruturalistas, gênero e sexualidade (entendida como o conjunto de processos sociais que produzem e estruturam a expressão do desejo) são categorias articuladas, que criam e regulam os sujeitos. A ordem heterossexista institui o sexo, o gênero e o sujeito aceitáveis e viáveis, silenciando, banindo e condenando outras subjetividades e práticas, de forma que qualquer ameaça à identidade heterossexual afeta não apenas a sexualidade, mas também o gênero do indivíduo – vide os termos pejorativos, com conotação de gênero, que se lançam contra os/as homossexuais. Por conseguinte, a homofobia é uma estratégia disciplinar empregada contra todos os sujeitos sociais (CRANNY-FRANCIS, 2003, p.19, 74).

Entender a formação do sujeito é crucial para entender como o gênero funciona socialmente e psicologicamente (CRANNY-FRANCIS, 2003, p. 55). “O gênero é adquirido no curso da socialização e internalização de normas ou é parte de uma rede lingüística que precede e estrutura a formação do ego e do sujeito lingüístico?” (p.3). Entendemos que estas questões são complementares e não excludentes e que, ademais, a formação do sujeito é um processo educacional que precisa ser teorizado como tal, como construção de sentidos para a vida individual e coletiva, contexto em que ganha relevância a reflexão sobre as questões de (des)igualdade e (in)justiça de gênero e suas implicações. Heleieth Saffioti (2002) afirma que “a rigor, não se pode, de nenhuma forma, educar a geração imatura fora do esquema de gênero. O que se pode fazer é educar os mais jovens segundo uma matriz alternativa de gênero” ou fora da matriz dominante, ressignificando as relações de poder.

De acordo com Michel Foucault, os sujeitos são produzidos pelas operações e negociações discursivas que constituem a vida social – são simultaneamente efeitos de poder e elementos de sua articulação, constituídos pelo poder e seu veículo (CRANNY-FRANCIS, 2003, p. 48-50). Embora gênero possa ser concebido, na vertente pós-estruturalista, como fluido, instável, discursivo e desincorporado, entendemos que o gênero se inscreve no corpo (sendo o corpo e o sexo culturalmente conformados), e na experiência/comportamento sexual, de maneiras diversas, porém relativamente estáveis, podendo-se apontar configurações persistentes, como a fragilidade feminina. Adotamos a perspectiva de Pierre Bourdieu (1999), segundo a qual os sujeitos são:

(...) produto de um trabalho social de nomeação e inculcação, ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas *linhas de demarcação mística*, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada (BOURDIEU, 1999, p. 63-64).

Assim, concebemos gênero como um conjunto de representações polarizadas de masculinidade e feminilidade, materializadas nos corpos/subjetividades e nas práticas e instituições sociais. Para nós, o gênero tanto é parte de uma rede lingüística que precede e estrutura a formação do sujeito, quanto é adquirido no curso da socialização, pois se ensina e se aprende a ser menina ou menino (MORENO, 1999). As representações e divisões de gênero pré-existem à experiência individual e se atualizam – se (re)produzem – na experiência de todos nós, desde a infância, quando nos dizem que somos uma menina ou menino, e ao longo de toda a vida, atribuindo valências e valores à experiência individual e coletiva.

Entendemos que o corpo é continuamente transformado em gênero, é marcado/sinalizado pelo gênero de formas mais ou menos fixas ou fluidas, variáveis no tempo e espaço, e no curso da vida individual. O gênero inclusive segue modas: posturas corporais, músculos malhados, peitos de mulheres recheados de silicone, roupas, enfeites, etc. sempre expressam configurações de gênero.

Ademais, sendo processo e produto da auto-representação, como aponta Teresa de Lauretis (1994), os sujeitos reivindicam identidades de gênero, defendem uma certa configuração de gênero, mesmo imposta pela socialização, ou disputam configurações e identidades de gênero, como observamos corriqueiramente, para obterem sanções positivas (sentirem-se adequados, aceitos) ou para escaparem de sanções negativas. Mesmo transgredindo configurações hegemônicas e criando novas configurações de gênero, pode-se manter a ordem de gênero, expressa em relações mais ou menos assimétricas ou equânimes.

### **1.1. O *Habitus* de gênero**

Como sociólogo que teorizou a reprodução social-cultural e as articulações entre processos institucionais e investimentos individuais, Bourdieu (1999) ressaltou a reprodução da dominação masculina. Apesar de não ter dialogado amplamente com a literatura feminista, tem uma importante contribuição a oferecer à compreensão da

formação do sujeito de gênero ao compreender gênero como princípio de visão e de divisão e como *habitus*.

Para ele, gênero é um princípio de visão e divisão, parte de um “sistema de relações homólogas e interconectadas”, com significado antropológico e cosmológico: sol/lua, céu/terra, direito/esquerdo, ativo/passivo, masculino/feminino, etc. (BOURDIEU, 1999, p.19-22). O princípio de visão e divisão de gênero organiza a percepção do mundo social e constitui uma estrutura de dominação simbólica (masculina) nas culturas androcêntricas, na qual a mulher é o *outro/não-homem* (BEAUVOIR, 1980), objeto/instrumento “nas relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial” (BOURDIEU, 1999, p.55-56). A hegemonia masculina se materializa em instituições como a família, o governo, o militarismo, o capitalismo corporativista (CRANNY-FRANCIS, 2003, p.16) e a escola, com suas práticas de exclusão/inclusão curricular que criam as carreiras gendradas, sendo as masculinas as mais valorizadas.

Gênero é também uma estrutura psicossomática, um *habitus* ou sistema de disposições estáveis e duradouras (BOURDIEU, 1999), cuja formação se dá mediante um trabalho pedagógico psicossomático de socialização difusa e contínua, compartilhado por várias instituições sociais, um trabalho que constrói simultaneamente o sujeito e o mundo, reproduzindo estruturas subjetivas (princípios de visão) e estruturas objetivas (princípios de divisão).

Tradicionalmente, a divisão sexual e de gênero está inscrita na divisão das atividades produtivas e reprodutivas,

(...) na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação, e em particular de todas as trocas de honra, das trocas de palavra (...) trocas de dons, trocas de mulheres, trocas de desafios e de mortes, cujo limite é a guerra (BOURDIEU, 1999, p.60).

e está inscrita nos *habitus* “(...) dos protagonistas da economia de bens simbólicos”: homens, constituídos pelo “senso de honra”, e mulheres reduzidas ao “estatuto social de objetos de troca, definidos segundo os interesses masculinos, e destinados assim a contribuir para a reprodução do capital simbólico dos homens (BOURDIEU, 1999, p.60, 56).

Identidades e relações de gênero em que os homens são representados e se representam como fortes, agressivos, violentos, inteligentes e competentes, e as mulheres são representadas e se representam como frágeis e emocionalmente dependentes dos homens, são aprendidas na família, na escola, na organização do trabalho e da vida cotidiana (fotos 1 e 2). São materializadas nas práticas e instituições sociais porque são subjetivadas e corporificadas e, assim, reproduzidas:



Foto 1 - Meninas brincam entre si



Foto 2 - Meninos brincam entre si

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros, se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (BOURDIEU, 1999, p. 41).

Bourdieu (1999) assinala que as relações de dominação de gênero são naturalizadas na relação de causalidade circular entre as estruturas objetivas do espaço social e as disposições psicossomáticas produzidas nos sujeitos, constituindo expectativas coletivas e potencialidades objetivas inscritas nos ambientes, sob a forma de oposição entre mundo público/produtivo/masculino e mundo privado/reprodutivo/feminino. *Mimetismo* é a imagem que ele utiliza 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 própria visão do corpo, expressa como investimento ou abstenção: coisas “naturais ou impensáveis, normais ou extraordinárias ... para um homem ou uma mulher (e de tal ou qual condição)” (BOURDIEU, 1999, p.71-73).

Ressalta que “a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes” é uma construção prática,

(...) ela própria resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.), que [impõem os usos legítimos do corpo, sobretudo os sexuais, e] o tornam sensível a certas manifestações simbólicas do poder (BOURDIEU, 1999, p. 33, 52-53).

E reconhece que “a educação primária... favorece mais nos meninos as diferentes formas da libido dominandi” (BOURDIEU, 1999, p.71), facultando-lhes o desenvolvimento da força física e o domínio dos movimentos e espaços amplos. Excluídas do jogo do poder, as meninas são educadas para entrarem nele “por procuração, isto é, em uma posição ao mesmo tempo exterior e subordinada, e a dedicar ao cuidado do homem uma espécie de terna atenção e de confiante compreensão” (p.77, 97), aprendendo tais tendências afetivas juntamente com a impotência.

Neste sentido, como funcionam os princípios de visão e divisão de gênero no cotidiano escolar e na prática pedagógica, particularmente nas IEIs, onde os cuidados corporais estão tão fortemente presentes? Há aí separações e/ou misturas de sexo e gênero no planejamento/organização das atividades e no currículo em ação?

## **2. Cenários e roteiros da construção de *habitus* e das relações de gênero no cotidiano das IEIs**

Em Dezembro de 2006, o Ministério da Educação – MEC lançou um documento<sup>2</sup> que indica parâmetros básicos para a organização do espaço físico das IEIs, com o objetivo de:

(...) ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. (BRASIL, 2006, p. 8).

Essa nova proposta visa garantir as construções e reformas de IEIs a partir das especificidades dessa educação, não tendo as/os profissionais que repetir a forma escolar. A seleção de conteúdos e organização do espaço e do tempo pedagógicos devem, assumir uma lógica própria “(...) para que as crianças construam a própria

---

<sup>2</sup> Trata-se dos *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006).

identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social” (FARIA, 2007, p. 16).

As IEIs pesquisadas revelam que a organização e as práticas recomendadas nesses referencias ainda estão muito distantes da realidade. Ao todo foram analisadas quatro delas, localizadas nos estados da Paraíba e Pernambuco.

A primeira IEI, localizada num bairro central de João Pessoa/PB, funciona numa antiga casa residencial com dois pavimentos e vários defeitos na estrutura e em alguns equipamentos. Em 2007, atendia a 100 crianças na faixa etária de 2 a 6 anos, matriculadas em quatro turmas – Maternal I e II e Jardim I e II, em tempo integral, das 7 às 17 horas. A equipe técnica é composta por 26 funcionários, sendo 4 homens (vigilantes) e 22 mulheres.

A segunda IEI está localizada num bairro popular da periferia de João Pessoa/PB, atendendo às crianças de várias comunidades. No ano letivo de 2007, tinha 62 crianças matriculadas em quatro turmas assim distribuídas: Maternal I e II, Jardim I e II, funcionando em tempo integral das 7 às 17 horas, com crianças de 2 a 6 anos. A equipe técnica é composta de 19 mulheres e 3 homens (vigilantes e auxiliar de limpeza).

A terceira IEI localiza-se num bairro central de Campina Grande, e atende famílias de baixa renda. A equipe constitui-se de 24 mulheres e 2 homens (vigias). Em 2007, foram matriculadas 80 crianças, entre 3 meses a 5 anos. As turmas se distribuem em: Berçário, Maternal I e II, funcionando em tempo integral, e Pré-escolar I e II.

A quarta IEI está localizada no centro da cidade de Caruaru/PE, servindo à população de baixa renda. A distribuição do espaço físico permite um razoável conforto para desenvolvimento das atividades. A equipe técnica é composta de 34 mulheres e um homem (vigilante).

## **2.1. Organização e distribuição dos espaços e objetos na pedagogia organizacional e visual**

Espera-se que os espaços físicos das IEIs sejam construções baseadas em projetos que visam à funcionalidade em prol do bem-estar e do desenvolvimento educativo da criança. Ao pensar nesses espaços, a arquitetura abrigará equipamentos, objetos e espaços que expressam intenções/sentidos de orientação das crianças em seu processo de desenvolvimento integral: parque para brincar ao ar livre, dormitório,

banheiro, cozinha e refeitório, sala de TV/vídeo, brinquedoteca, biblioteca, e salas de atividades pedagógicas.

Desde suas primeiras experiências com o meio ambiente físico e social circundante, a criança capta e elabora impressões das relações espaciais/sociais e de seu lugar nelas. Ao chegar à creche, muitas vezes com menos de um ano de idade, tais impressões, inicialmente concretas, vão tomando formas cada vez mais complexas, se inscrevendo nas estruturas cognitivas como pensamento/sentimento e linguagem (PIAGET, 1986). O que é concreto aos poucos adquire significado, passa a ter representação, identidade, tornando-se parte do mundo simbólico da criança (VYGOTSKY, 1988). Impressões se tornam crenças, pela expectativa de repetição, efetivamente baseada em rotinas. Tais conteúdos são envoltos em emoções e desejos que, por sua vez, farão parte do repertório de valores que dirigirão suas atitudes (WALLON, 1998).

Nesse contexto, e sendo o gênero um dos elementos estruturantes da identidade social e individual e das relações de poder, é importante refletir sobre as imagens e mensagens de gênero transmitidas pela distribuição e organização física dos espaços (fotos 3 e 4 abaixo), objetos e atividades disponíveis às crianças.

Nessa pedagogia organizacional e visual há uma aprendizagem informal, implícita, natural (foto 5), baseada nas regularidades das ordens física e social, como aponta Bourdieu (1999):

A ação de formação... que opera esta construção social do corpo [o *habitus*] não assume senão muito parcialmente a forma de uma ação pedagógica explícita e expressa. Ela é, em sua maior parte, o efeito automático, e sem agente, de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico (o que explica a enorme força de pressão que ela exerce). Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados (1999, p.34).

### **2.1.1. A Pedagogia organizacional**

Como princípio de visão/divisão, o gênero organiza os espaços, objetos e atividades, tradicionalmente separando os sexos, incluindo/excluindo objetiva e subjetivamente, firmando o *habitus* feminino ou masculino. Percebendo um mundo já dividido, a criança aprende a lê-lo dessa forma e nele se coloca, “naturalmente”. A reprodução da ordem de gênero se dá, então, “na relação entre um *habitus* construído

segundo a divisão fundamental do masculino e do feminino, e um espaço organizado segundo essa divisão”, em que se engendram “coisas a serem feitas, os investimentos em que se empenham os homens e as virtudes, todas de abstenção e abstinência, das mulheres” (BOURDIEU, 1999, p.61-62).

Numa das IEIs, por exemplo, no pátio, de um lado brincam meninos e do outro as meninas. Até as sacolas das crianças são separadas por sexo: à esquerda as sacolas dos meninos e à direita as das meninas (foto 3):



Foto 3 – Sacolas separadas por sexo

As vivências das relações de gênero, constituintes do processo de identidade, se dão no currículo formal, oculto e em ação. Alguns exemplos de separações e misturas nas IEIs pesquisadas se evidenciam nas filas, nas mesinhas durante as refeições e na arrumação dos brinquedos (fotos de 4 a 7):



Foto 4 – Cena de refeitório c/meninos lanchando



Foto 5 – Cena de refeitório c/meninas lanchando

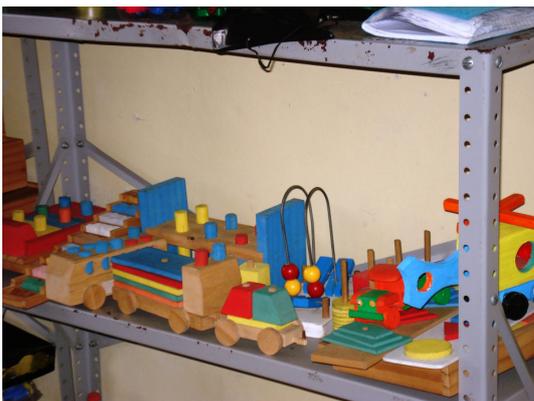


Foto 6 – Disposição de brinquedos 1



Foto 7 – Organização de brinquedos 2

Meninos e meninas continuam sendo educados dentro de rígidos padrões comportamentais psicológicos e sociais: menino não chora, só brinca de bola e super-herói; menina não pode subir em árvores, só brinca de boneca e panelinha. Como se observou, em algumas IEIs pesquisadas, brinquedos/brincadeiras e outros materiais e atividades são classificados de acordo com a cor ou estilo, como de menino ou de menina, delimitando a participação das crianças no manuseio de determinados objetos, considerados como “coisa de homem ou de mulher”. Esta evidência do que é masculino e feminino, do proibido e do permitido, a partir das relações de gênero (fotos 8 e 9), nega às crianças o direito de participarem de experiências que poderão contribuir para o seu desenvolvimento integral, bio-psico-motor e sócio-cultural.



Foto 8 – Placa de banheiro masculino



Foto 9 – Placa de banheiro feminino

### 2.1.2. A Pedagogia visual

A pedagogia visual<sup>3</sup> sempre fez/faz parte da educação, como recurso didático mais adequado para as crianças pequenas, e que ainda não dominam a linguagem verbal. As IEIs são espaços privilegiados da pedagogia visual. As professoras desse nível de ensino criam e reproduzem imagens que consideram lúdicas e/ou infantis, femininas e masculinas, escolhendo e combinando cores, formas, linhas, luzes e composições adequadas para meninas e meninos. Da mesma maneira, escolhem as sinalizações e (re)produções visuais (foto 10) presentes nas IEIs, construindo o *repertório de gênero* destinado às crianças.



Foto 10 – Cartaz da menina/professora

Os usos da pedagogia visual nas IEIs têm diversos fins: 1) **didáticos** - instrumentos de reforço da aprendizagem de conteúdos; 2) **formação de hábitos** - religiosos, de higiene, morais; 3) **decorativos** - datas comemorativas, festas temáticas, cenários lúdicos; 4) **sinalização** - placas de banheiros, salas e fachadas; 5) **memórias** - painéis com fotografias; 6) **lazer** - filmes, desenhos animados.

Aqui focamos os **roteiros de gênero** nas IEIs, que utilizamos de forma similar ao termo “roteiros sexuais” definido por Gagnon (2006). Por roteiro entendemos uma

<sup>3</sup> A pedagogia visual é uma das primeiras práticas sistemáticas da educação, sempre marcada pelo adultocentrismo e pelos marcadores de gênero. Teve sua origem com a utilização dos livros infantis ilustrados, para fins didáticos, como conhecemos hoje nas IEIs, e que surgiram junto com a pedagogia da infância. Comenius redigiu o primeiro manual escolar, intitulado *Le Monde Sensible Illustré (Orbis Pictus)*, ilustrado com gravuras apropriadas para crianças, e editado em Neuremberg, (1658). Segundo Benjamin (2002, p.55), o *Orbis Pictus* é um “vocabulário ilustrado”, que se encontra “nas origens do livro infantil”. Os recursos da pedagogia visual foram ampliados com o uso das novas máquinas (de fotografia, filmagem, reprodução) e das novas tecnologias (TV, vídeos, DVDs, computador).

(...) unidade suficientemente ampla para abarcar elementos simbólicos e não-verbais numa seqüência de condutas organizada e delimitada no tempo, por meio da qual as pessoas contemplam o comportamento futuro e verificam a qualidade do comportamento em andamento (GAGNON, 2006, p. 114).

Nos roteiros de gênero estão demarcados a sinalização de lugares, vestuários, comportamentos e atitudes femininas e masculinas. Dentre os lugares, destaca-se o banheiro, tradicionalmente exclusivo para cada sexo. Exceto nas IEIs de João Pessoa, que têm uma política de educação sexual e de gênero e banheiros mistos, as demais mantêm a separação (fotos 11 e 12).



Foto 11- Meninos no banho, separados



Foto 12 - Meninas no banho, separadas

Com efeito, para todos esses fins, no âmbito das IEIs, é possível encontrar uma grande variedade de imagens, propostas pelas pedagogias visuais, que trazem conotações femininas e masculinas e podem – em diferentes momentos – 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 de Campina Grande, o cartaz da linha do tempo de um menino (foto 13) mostra atividades instrumentais e objetos masculinos. Não havia um cartaz similar de menina.



Foto 13 – Cartaz da evolução de Menino

Na IEI de Caruaru, cartazes visando esclarecer e prevenir perigos, ensinar regras, bem como dê encorajar o mau comportamento, têm sempre meninos como protagonistas das trelas (fotos 14 a 16):

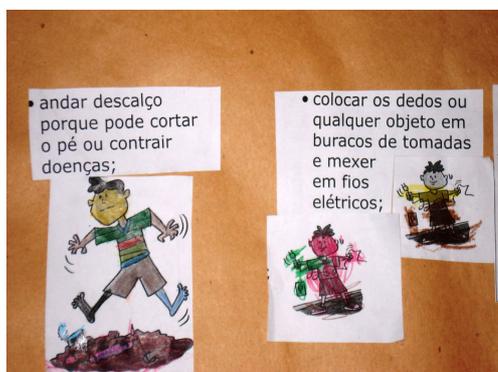


Foto 14 – Cartaz normativo 1



Foto 15 – Cartaz normativo 2



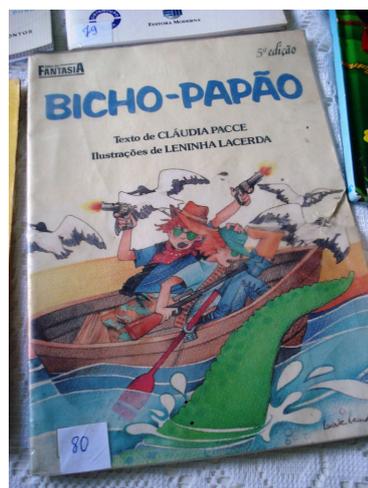
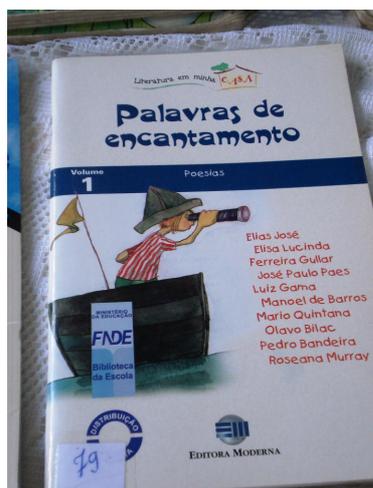
Foto 16 – Cartaz normativo 3

Os livros infantis continuam reforçando os estereótipos de gênero, influenciando a conduta dos meninos e meninas. Nas ilustrações, aparecem homens realizando tarefas consideradas masculinas: fazendo exercícios físicos, participando de jogos e maratonas ou exercendo profissões que representam poder, e meninos vivendo aventuras e explorando o mundo, enquanto meninas/mulheres, quando representadas, estão sempre

num papel de submissão, servidão/dor, como nos dois exemplares abaixo (fotos 17 a 20), encontrados na IEI de Caruaru.



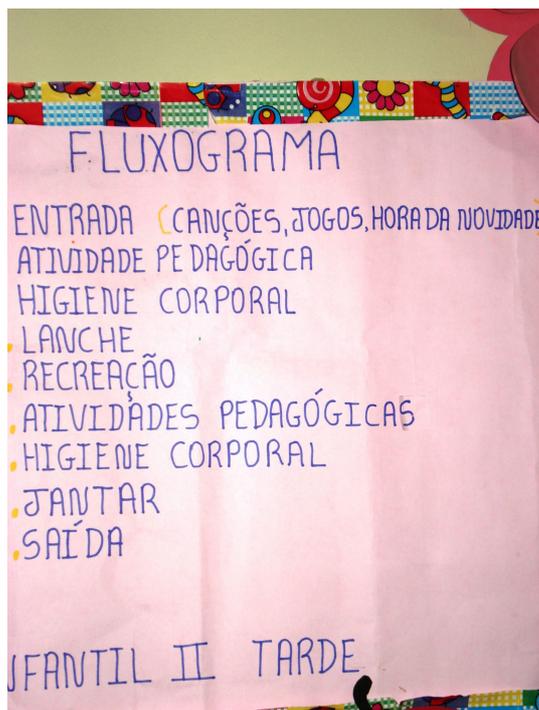
Fotos 17 e 18 – Ações femininas na literatura utilizada



Fotos 19 e 20 – Ações masculinas na literatura utilizada

## 2.2. Atividades e rotinas: normas e roteiros para as interações

A rotina diária das IEIs é semelhante, no caso do horário integral. Ao longo do dia, as crianças fazem cinco refeições, tomam dois banhos e dormem após o almoço. Exceto a soneca, as demais rotinas são organizadas separando-se por sexo. Assim, há filas e mesinhas, tanto na sala de aula quanto no refeitório, só de meninos ou de meninas em duas das IEIs pesquisadas. Os banhos são separados por sexo, exceto em João Pessoa. No quadro da rotina, as atividades são organizadas da seguinte maneira (fotos 21 e 22):



Fotos 21 e 22 – Roteiros de atividades diárias em duas IEIs

### 2.2.1. Algumas cenas cotidianas

Nas atividades cotidianas da IEI localizada em Caruaru, as crianças são separadas em duas filas, por sexo, sempre que levadas a qualquer atividade fora da sala de aula (lanche, recreação, banho). A justificativa dada pela professora é de que “assim se evita bagunça e tudo fica mais organizado...”. Esta declaração remete a uma conotação de controle de ações de curiosidade e exploração do novo ou, desconhecido, tanto para meninos quanto meninas.

Neste sentido, consideramos importante refletir sobre as mensagens implícitas e, por vezes, claras e impositivas, transmitidas através do que estamos chamando de *pedagogia visual*, por entender que tais práticas contribuem determinadamente para a construção dos papéis de gênero assumidos pelas crianças em formação. O conceito de papel é entendido aqui como atividade individual, socialmente influenciada cujos padrões são regulares. Na perspectiva sociológica, os papéis são unidades a partir das quais as instituições sociais são construídas (ABERCROMBIE, 1994). Por exemplo, a escola como uma instituição social, pode ser analisada como um conjunto de papéis de professoras e alunos/as, os quais são comuns em todas as escolas. Neste sentido, a abordagem de papel social, tomada a partir do campo do interacionismo simbólico, descreve os papéis como o resultado de um processo de interação. Esta vertente teórica

aponta que crianças aprendem sobre a sociedade e desenvolvem seu próprio ser social, *self* através do *role-taking*, isto é, imaginativamente tomando os papéis de *outros*, tais como pais, mães, professores/as, etc. Para o interacionismo simbólico, todo papel envolve interação com outros papéis; por exemplo, o papel de professor/a não pode ser concebido sem o papel de/a aluno/a. O processo de interação, portanto, implica necessariamente que as crianças estão sempre testando suas concepções a partir de outros papéis, e as respostas das pessoas em outros papéis reforçam ou questionam tais concepções, conseqüentemente levando-as a manterem ou mudarem seu próprio comportamento. Na IEI é importante destacar, que os papéis de professora, auxiliar/cuidadora, cozinheira e merendeira são sempre ocupados por mulheres; e os papéis de vigilante e porteiro, guardiões, são sempre ocupados por homens.

### **Considerações Finais**

Reconhecendo a constância, a permanência, “as invariantes trans-históricas da relação entre os *gêneros*”, Bourdieu (1999) ressalta a importância de “descrever e analisar a (re)construção social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e divisão geradores dos *gêneros* e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais” (p. 102). Pois,

(...) uma verdadeira compreensão das mudanças sobrevindas, não só na condição das mulheres, como também nas relações entre os sexos, não pode ser esperada, paradoxalmente, a não ser de uma análise das transformações dos mecanismos e das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros (BOURDIEU, 1999, p. 102-103).

Assim, mais separações do que misturas de sexo e gênero são evidenciadas nas fotos e descrições de cenas nas quatro IEIs pesquisadas, indicando em alguns casos possibilidades de reprodução e, em outros, possibilidades de transformação de papéis, identidades, *habitus* e relações de gênero.

Na ausência de uma política de intervenção pedagógica na formação de sujeitos de gênero, caso de duas das instituições pesquisadas, constatamos a predominância da reprodução das relações de gênero, configurada nos silêncios e omissões docentes, expressa marcadamente nessa pedagogia organizacional e visual, a qual limita as possibilidades de intervenção pedagógica.

## Referências

- ABERCROMBIE, N., HILL, S. e TURNER, B. **Dictionary of Sociology**. Londres: Penguin Books, 1994.
- BARRETO, F. de O.; SILVESTRI, M. L.. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais Eletrônicos...** Caxambu – MG, 2005.
- BENJAMIN, W. Livros Infantis, Velhos Esquecidos. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241–258.
- BOURDIEU, P. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. (Eds.). **Power and Ideology in Education** (p. 487–511). New York: Oxford University Press, 1977.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. V.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 3v.
- CRANNY-FRANCIS, A. et. all. **Gender Studies: Terms and Debates**. N. York: Palgrave Macmillan. 2003.
- FARIA, A. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-18.
- FARIA, A. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu** (26) janeiro-junho de 2006: pp.279-287.
- FINCO, D. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais Eletrônicos...** Caxambu – MG, 2005.
- GAGNON, J. Roteiros, conduta e ciência. In: **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. p. 63-268.
- LAURETIS, T de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MEED, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser meninos e meninas: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio Janeiro: Forense Universitária. 1986.

SAFFIOTI, H. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Labrys, estudos feministas**, número 1-2, julho/ dezembro 2002, disponível em: [http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys1\\_2/](http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/). Acesso em: 21.Jan.2008.

VYGOTSKY, L. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.