

**MENINOS NÃO CHORAM E MENINAS FALAM BAIXO: A CONCEPÇÃO DE GÊNERO DAS  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERFERÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE  
SER MENINO E MENINA.<sup>1</sup>**

Analú Nunes Melo<sup>2</sup>

Hellen Caroline Pinho Rohr<sup>3</sup>

Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar as concepções de gênero das profissionais da educação infantil e saber se elas interferem na constituição de ser menino e menina. No primeiro momento, realizamos um estudo bibliográfico e, posteriormente, uma pesquisa de campo. Para enriquecer nossa pesquisa, elaboramos uma entrevista de caráter semiestruturado como instrumento de coleta de dados. As entrevistadas foram uma auxiliar de professora, uma professora e a coordenadora de uma instituição de educação infantil de Campo Grande – MS. Os resultados mostram que as entrevistadas possuem uma concepção polarizada, marcada pela diferença biológica (mulher/homem) e consideram as características sexuais como sinônimos de gênero, o que não procede, segundo estudos utilizados como base dessa nossa pesquisa. Consequentemente, elas acabam por interferir na construção da identidade dos pequenos, contribuindo para o disciplinamento dos corpos infantis, tendo como referência princípios de segregação presentes em uma sociedade que exclui os que não seguem as regras impostas pelo seu contexto. Contudo, as pessoas entrevistadas acreditam que debater esse assunto nos cursos de graduação é de grande importância para a formação dos/das profissionais da educação infantil. Vale ressaltar aqui que essas profissionais foram e continuam sendo produzidas por todo o seu contexto histórico, cultural e social.

**Palavras-chave:** 1 Gênero – 2 Identidade – 3 Criança - 4 Educação Infantil.

### Introdução

A partir das nossas experiências nos estágios supervisionados, percebemos que a carência de discussão sobre gênero no âmbito escolar demonstra a importância de se problematizar questões ligadas a esse tema, por isso, optamos por nos debruçar sobre ele, procurando contribuir com os nossos pares, já que a compreensão real dos significados dos termos inerentes a gêneros abre possibilidades para uma relevante reflexão.

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2014, na disciplina de Trabalho Conclusão de Curso, da Faculdade Mato Grosso do Sul - FACSUL, como exigência parcial para obtenção do título de graduação.

<sup>2</sup>Egressa do curso de Pedagogia da Faculdade Mato Grosso do Sul.

<sup>3</sup>Egressa do curso de Pedagogia da Faculdade Mato Grosso do Sul.

<sup>4</sup>Professora Mestra e Orientadora do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade Mato Grosso do Sul – FACSUL.

No primeiro momento, leituras foram feitas, com o intuito de se ter uma fundamentação teórica que nos oferecesse um aporte para a escrita deste artigo. Com embasamento teórico fundamentado nas ideias de Brasil (2006), Carvalho (2011), Felipe e Guizzo (2013), Gonini e Lima (2009), Louro (2010; 2011), Ludke e Boing (2004), Meyer e Soares (2013), Rosa (2013), Sabat (2013), Schwengber (2013), Souza-Leite e Mattos (2009), e Triviños (1987), este trabalho tem como objetivo conhecer a concepção de gênero das profissionais da educação infantil e sua interferência na constituição de ser menino e menina e, a partir daí, desconstruir conceitos próprios, atribuindo-lhes as definições adequadas.

Para dar conta dessa reflexão, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Entrevistamos uma professora, uma auxiliar de professora e uma coordenadora de uma instituição de educação infantil de Campo Grande – MS.

A sistematização da pesquisa, por meio deste artigo traz, primeiramente, três itens para aprofundamento teórico: a construção histórica do gênero; afinal, o que é gênero; a interferência do gênero no disciplinamento dos corpos infantis, seguidos da descrição da metodologia de pesquisa, de análise e discussão dos dados e, por fim, das considerações finais.

## **1 A construção histórica do gênero**

Segundo Souza-Leite e Matos (2009) antes da invenção da escrita, toda a história era registrada por meio da arte “A cultura ocidental na era Paleolítica (+/- 100 mil a.C. a 10 mil a.C.) traz uma arte religiosa riquíssima e abundante em temas sobre a cultura, a sociedade, a sexualidade e a condição de sagrado do corpo da mulher.” (SOUZA-LEITE,

2009, p. 15) Essa mulher era vista como sagrada, pois eram consideradas como proporcionadoras de vida<sup>5</sup>.

Já no período Neolítico, deusas eram representadas como mulheres adoradas, sem retratação de qualquer tipo de dominação masculina sobre o sexo feminino. Nessa época da história, o corpo da mulher era visto como sagrado, pois esta era quem podia gerar a vida e garantir a perpetuação da espécie. Acompanhando as afirmações de Souza-Leite (2009, p. 18), “não há indícios de que os homens fossem oprimidos, mas sim, de que a organização religiosa e familiar das sociedades de parceria era pacífica e igualitária, matrística”.

Foi a partir do momento em que a sociedade começou a se organizar, tendo como base o patriarcado, que a dominação começou a se implantar na sociedade. Nessa fase, o homem era quem saía para caçar, enquanto a mulher era responsável pelos filhos e pela casa. Sendo assim, o homem começou a se perceber como capaz de dominar a natureza e participante no processo de reprodução, passando a exercer poder sobre o meio e sobre a própria mulher. Consequentemente, os homens passaram a dominar toda a sociedade no âmbito político, social, religioso e econômico, sendo garantido a eles um espaço público em detrimento do privado, que deveria ser ocupado pela mulher. Esta, por sua vez, passou a ser dominada pelo sexo masculino e tabus começaram a existir, como exemplo, manter a virgindade antes do casamento se tornou fator primordial na sociedade, pois esta era uma forma de o homem ter a certeza de que era o pai da criança.

---

<sup>5</sup>Souza-Leite (2009, p. 15) retoma as ideias de Leroi-Gourhan (2007) e Gimbutas (1992), em que relacionam o sexo feminino como proporcionador de vida.

A contestação dessa dominação teve início em torno do século XIX, quando os movimentos feministas começaram a se organizar visando reconhecer socialmente as mulheres, pois “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito”. (LOURO, 2011, p. 21)

Seguindo o pensamento de Louro (2011), o discurso frequentemente utilizado para tentar explicar o motivo da desigualdade entre homens e mulheres é a característica biológica entre os dois sexos. Porém, um dos objetivos das feministas é mostrar que essa desigualdade reside apenas no âmbito das concepções sociais e históricas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, contudo, isso não significa que, pensando assim, estamos negando a diferença biológica, afinal esta é claramente visível.

## **2 Afinal, o que é gênero?**

A palavra sexo é usada cientificamente para caracterizar as diferenças biológicas nos órgãos sexuais femininos e masculinos. Ao usar o termo gênero, estamos afirmando as diferenças entre os sexos, porém, ao contrário da biologia, estamos partindo do contexto social e histórico. Segundo Louro (2011, p. 25):

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Nas relações interpessoais, cada indivíduo possui uma ideia do que é ser homem e do que é ser mulher, o que é masculino e o que é feminino, e isso pode influenciar o discurso de cada um. E não podemos esquecer que esse indivíduo é produzido por sua realidade, portanto, reproduz tais imagens a partir de sua construção histórica, econômica, social e cultural.

Ao se discutir gênero, estamos discutindo também as relações de poder<sup>6</sup> que estão imbricadas dentro de todos os contextos de uma sociedade. Dialogando com Louro (2010, p. 11): “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. Essas relações de poder são aquelas em que um indivíduo é colocado numa posição de ser melhor que outro, assim, um sujeito passa a ser o dominado e o outro, dominador. Entretanto, “o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também faz, produz, incita”. (LOURO, 2011, p. 44) Pois, para “negar”, “impedir”, ele precisa produzir o outro, formar corpos educados<sup>7</sup> e moldados para agir de acordo com o sistema que se estabelece socialmente. Para considerar algo ou alguém diferente, tem-se por base um modelo para comparação.

Felipe e Guizzo (2013, p. 33) sustentam que “o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades.” Sendo assim, conclui-se que as discussões sobre gênero acontecem no campo social, cultural, político, e são historicamente construídas. Todavia, faz-se necessária uma reflexão constante, coerente e embasada em estudos que desmistifiquem todos os modelos estabelecidos de ser, vestir, falar, agir, enfim, de viver, os quais grande parte dos sujeitos vêm sendo induzidos a seguir.

## 2.1 A construção da identidade de gênero

---

<sup>6</sup>LOURO (2011, p. 42) relembra Michel Foucault (1987) e diz que o autor “desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder – e propõe que observemos o poder exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que ‘capilarmente’ se constitui por toda a sociedade”.

<sup>7</sup>“O corpo educado: pedagogias da sexualidade” é o nome da obra literária em que Guacira Lopes Louro é a organizadora. 3. ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

O constante processo de construção de identidade de gênero diz respeito à forma como cada indivíduo se enxerga, ou seja, como se identifica diante das diferenças que foram, ao longo do tempo, formadas entre os sexos, levando em consideração suas vivências, seus valores e suas concepções.

As diversas identidades que o sujeito possui são flexíveis, mutáveis, e acompanham o indivíduo por toda a sua vida, interferindo no seu comportamento como participante de um sistema que foi pré-estabelecido politicamente, socialmente, culturalmente e historicamente

As mudanças dessas identidades acontecem também de acordo com as necessidades do grupo social, ou seja, em ser visto, ou, conforme as palavras de Louro (2010, p. 12), em “responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”, em um contexto amplo em que todos os indivíduos estão inseridos.

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraente e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. (LOURO, 2010, p. 12)

No contexto em que vivemos, está determinado que homens e mulheres devem assumir uma identidade heterossexual, sendo que toda e qualquer forma de sexualidade vivida que difere desse padrão estabelecido se torna um insulto aos demais sujeitos que seguem este modelo social e sexual machista.

## **2.2 Todos nós temos um corpo**

Vivemos em uma sociedade cujas manifestações corporais vêm sendo observadas e avaliadas pelos demais sujeitos. O corpo fala e é a partir dele que nos fazemos ser compreendidos. É formado e constituído pela biologia e ganha significado através da cultura. Rosa (2013, p. 19) menciona as ideias de Santos (1998, p. 69), que diz que o corpo “já não é mais só biologia [...], não é mais só cultura [...]: o corpo que se produz aqui é o resultado desta interação”. A cultura modifica, incita e propõe novas formas de ser, estar e sentir-se pertencente a um grupo social. Entretanto, quando esse indivíduo busca não fazer parte desse ciclo, acaba por se tornar parte das minorias segregadas.

Acompanhando as ideias de Schwengber (2013, p. 74):

Cada um de nós traz marcas que foram tecidas na trama da vida, em tempos e espaços determinados, as quais foram compondo um corpo que carrega sua historicidade – história que não determina, mas que provavelmente fala tanto dos seus limites quanto de suas possibilidades de mudanças.

Um sujeito traz consigo uma bagagem histórica e concepções que interferem diretamente na constituição de seu corpo. Nesse contexto, podemos observar que o corpo é alterado a partir de estímulos sociais, transformando a realidade e até mesmo sua dimensão biológica, dependendo do contexto histórico e cultural do indivíduo.

### **3 A interferência do gênero no disciplinamento dos corpos infantis**

Na educação, principalmente infantil, muito se fala das estruturas cognitivas, motoras e afetivas das crianças, contudo, as interferências do gênero na formação dos pequenos também devem ser debatidas nas escolas e em cursos de graduação (FELIPE, 2013 apud FELIPE; GUIZZO, 2000). Profissionais dessa área devem se reconhecer como contribuintes na construção da identidade das crianças, porém não podem permitir que comportamentos pré-estabelecidos, seja para ambos os sexos, tornem-se fator primordial nesse processo.

Consideramos importante aqui ressaltar o quanto educadores e educadoras precisam estar em constante processo de atualização para que tenham a possibilidade de assumir atitudes e posições reflexivas em relação às situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais, em relação ao gênero, à sexualidade, à raça, à etnia, dentre outros. (FELIPE e GUIZZO, 2013, p. 39)

Uma das contribuições dos estudos de gênero é proporcionar ao educador a reflexão em não determinar, por exemplo, comportamentos, objetos, cores como sendo do sexo feminino e/ou masculino. Cabe aqui ressaltar que grande parte dos educadores foram formados e produzidos em um contexto que “não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade”. (FELIPE; GUIZZO, 2013, p. 33) Por esse motivo, acabam, muitas vezes, reproduzindo o que aprenderam, estabelecendo regras de comportamento para suas crianças e reforçando o discurso das relações desiguais entre os sexos, como: “meninos não choram e meninas falam baixo”.

#### **4 Metodologia**

Para viabilizar a pesquisa e transpor o senso comum em conhecimento científico, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, e utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p.146), esse tipo de entrevista “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação. [...]”

Por meio dessa pesquisa, objetivou-se compreender a concepção de gênero das profissionais da educação infantil e sua interferência na constituição de ser menino e menina. Na primeira etapa, realizamos um estudo, por meio de leitura de livros e artigos que problematizassem o tema escolhido por nós.

Na segunda etapa, para a coleta de dados, entrevistamos uma professora, uma auxiliar de professora e a coordenadora de uma instituição de educação infantil de Campo

Grande – MS. A escolha dos sujeitos de pesquisa se deve ao fato de que nossos critérios foram: profissionais atuantes da educação infantil, graduadas e graduandas de Pedagogia, e as que possuíam mais tempo de carreira na instituição. O campo de pesquisa escolhido é o nosso local de trabalho, onde vivenciamos cotidianamente estereótipos de gênero na construção da identidade das crianças pequenas. Nesse sentido, durante a análise, trouxemos também elementos da observação cotidiana das práticas pedagógicas vivenciadas.

Para manter o rigor da pesquisa, os nomes das entrevistadas foram mantidos em sigilo, de forma que, para identificá-las, denominamos a auxiliar de professora como A1, a professora como P1 e a coordenadora, C1, o nome da instituição também foi mantido em sigilo.

## **5 Apresentação, análise e discussão dos resultados**

A pesquisa, objeto desse estudo, busca problematizar a concepção de gênero das profissionais da educação infantil e como isso interfere na constituição de ser menino e ser menina. Buscamos identificar se o entendimento dessas profissionais em relação ao tema gênero contribui com suas práticas nas salas de atividades e de que forma isto influencia a construção da identidade dos/as pequenos/as.

### **5.1. Formação acadêmica**

Em nossa entrevista, as três primeiras perguntas dizem respeito à formação acadêmica de cada uma das profissionais escolhidas a partir de nossos critérios.

- A1 – 47 anos de idade, cursa o sexto semestre de Pedagogia e trabalha há seis anos na área da educação, nas salas de atividade. Atua com crianças de um e dois anos.

- P1 – 29 anos, formada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento. Trabalha há seis anos na área da educação, e atualmente desenvolve atividades com crianças de três e quatro anos.
- C1 – 33 anos, formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional. Trabalha há dezenove anos na área da educação, sendo coordenadora da instituição onde esta pesquisa foi realizada há pouco mais de um ano.

### 5.3 Concepções de gênero

A compreensão de gênero exige que análises históricas e culturais sejam consideradas. Vale ressaltar que esses conceitos carregados de fatores externos estão em constante processo de ressignificação, formando diferentes sujeitos. A partir dessas considerações, questionamos as entrevistadas, que também foram produzidas a partir desse meio, quais eram suas concepções de gênero e se essas questões foram e/ou estão sendo trabalhadas nos cursos de graduação.

A1 diz que, segundo a educação familiar que recebeu, a diferenciação de gênero é um fator de grande influência em seu convívio social. Porém, destaca que, questões a respeito de sexualidade não eram discutidas em âmbito familiar.

Felipe e Guizzo (2013, p. 37) ressaltam:

A maioria das famílias vê a infância como um período de inocência e pureza, pois nessa fase da vida acreditam que as crianças devem ser “protegidas” e “preservadas” de determinados tipos de conhecimentos como, por exemplo, aqueles que de certa maneira se vinculam à sexualidade.

Ela acredita também que, por meio de discussões de gênero na graduação, os/as pedagogos/as irão se conscientizar e buscar nova visão sobre o assunto, para que não venham interferir negativamente na construção das diversas identidades das crianças ao longo de sua vida. Sobre isso, Felipe e Guizzo (2013, p. 39) salientam:

O pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras, na maioria dos

casos, continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas.

A1 tem a convicção de que essas discussões oportunizam a troca de conhecimento, e que o gênero deve ser trabalhado de forma socializadora, para que não haja separações ou distinções.

Questionada sobre as discussões de gênero em seu curso de graduação, P1 afirma:

Questões de gênero foram discutidas, mas trabalhar com esse tema foi bem polêmico, porque surgiram muitas dúvidas. Mas foi bom porque isso foi me esclarecendo. Estávamos em um processo de formação, logo, logo estaríamos aqui, na prática, então teríamos que saber exatamente como lidar com essas questões. Sempre nos perguntávamos: se um menino quer passar batom, o que fazer? Se o menino quiser usar rosa, o que fazer? E o que sempre discutíamos era: o palhaço não faz maquiagem, por que a criança em sala de aula não pode usar maquiagem? Não pode se pintar só porque é menino? Eu acho que trabalhamos com a diversidade, e o preconceito não é da criança, o preconceito é nosso, dos adultos<sup>8</sup>.

A fala da entrevistada nos permite perceber que há avanços, contudo, observamos cotidianamente que em sua prática existem retrocessos, já que foi possível observarmos em seu ambiente de trabalho muitos elementos que deixam claro a segregação dos gêneros, que ocorre discretamente, por exemplo: números nas cores rosa e azul, enfeites de ursos rosa destinados para meninas e carrinhos para os meninos. Nessa perspectiva, Sabat (2013, p. 98) indica:

[...] tais elementos, ensinam modos específicos de feminilidade e masculinidade, ensinam formas corretas de viver a sexualidade, ensinam maneiras socialmente desejáveis para os sujeitos, levando em conta o sexo de cada um, de acordo com os modos por meio dos quais tais identidades são representadas.

É importante ressaltar que P1 também é produzida como professora e como mulher por seu meio e, devido a isso, sua prática acaba se tornando um reflexo dessa produção. Também é notável, a partir de suas afirmações, que desconhece o verdadeiro significado do termo gênero, confundindo diferenças sociais com diferenças biológicas dos indivíduos. Afirma, por sua vez, que a forma como trabalha questões de gênero em sala

---

<sup>8</sup> Trecho retirado integralmente da fala da professora.

com os/as pequenos/as é conversando com eles/as sobre as diferenças dos órgãos sexuais femininos e masculinos a partir das curiosidades de cada um.

Como podemos apreender, o conceito de gênero descreve o que é socialmente construído e é utilizado em contraposição ao sexo que está circunscrito ao biológico. Nessa compreensão, gênero distingue-se de corpo, ou seja, não se refere ao corpo biológico, natural. Assim, o sexo de um indivíduo é uma entidade à parte e com existência em si mesma. (CARVALHO, 2011, p. 64)

Já C1 ao expor as suas concepções, nos disse:

Eu acho que gênero é uma questão que está sendo muito discutida agora, mas ainda existe certa barreira para as pessoas aceitarem-nas. Eu acho que hoje temos outra visão sobre esta relação de gênero, nós mesmas fomos educadas em ambiente em que homem fazia algumas coisas e mulher fazia outras. Hoje não existe mais isso, hoje existe o compartilhamento de ações, atividades em conjunto. Então, não há mais essa separação de gênero, é claro que nós encontramos pessoas que ainda fazem isso, e até crianças.<sup>9</sup>

Observamos que, para C1, gênero é constituído por fatores externos, culturais e históricos, entretanto, ao nos explicar suas concepções, ela acaba hesitando em alguns momentos e não responde com clareza a nossa indagação.

Gonini e Lima (2009, p. 57), por sua vez, retomam as ideias de Louro (1997; 1995), nas quais está ancorada a nossa afirmação, ao dizer:

O termo “gênero” passou a ser utilizado como forma de se falar da organização social entre os sexos, de insistir no caráter social da definição entre feminilidade e masculinidade, sendo que cada cultura define o que é ser masculino e feminino [...]. O sujeito se constrói masculino ou feminino através dos padrões determinados pela cultura, em que os corpos recebem um significado e ao mesmo tempo são por ela modificados.

Faz-se necessário, então, pluralizar as concepções de gênero e entender que a sociedade é constituída por sujeitos que constroem suas identidades a partir de diferentes convicções. Esses sujeitos, produzidos por esse meio social, passam a olhar para os demais de forma excludente, fazendo com que quem não se enquadre nesse perfil padrão se sinta “anormal” e “desviante”. Portanto, pode-se concluir que a sociedade, ao mesmo tempo em que produz sujeitos, exclui-os também.

---

<sup>9</sup> Trecho retirado integralmente da fala da coordenadora.

## 5.4 Concepções de feminino e masculino

Indagamos as entrevistadas sobre seus conhecimentos acerca do feminino e do masculino, buscando saber se suas concepções interferem no comportamento dos/as pequenos/as. A1, sobre suas ideias no que tange a feminino e a masculino, respondeu-nos:

Eu acho que isso é uma coisa assim que..., que na verdade... é..., como vou dizer? Eu não sei como te dizer..., é assim..., é uma coisa que eu acho que colocaram isso, vieram e colocaram: esse é feminino e esse é masculino, mas todos são seres humanos, todos têm o mesmo sentimento, assim todo mundo sente, todo mundo tem suas emoções, suas dores. Então, eu acho que não deveria haver feminino e masculino.<sup>10</sup>

É possível perceber que A1 sabe que essas concepções não foram naturalmente construídas quando afirma: “colocaram isso, vieram e colocaram”. Feminino e masculino são termos culturalmente, historicamente e socialmente usados na diferenciação de comportamentos, objetos e valores destinados a homens e mulheres. Pelo mesmo viés, Carvalho (2011, p. 63) sustenta nossa ideia quando diz que “os significados do masculino e feminino imbricam-se em toda a rede de significações sociais”.

Já P1 nos afirma que, durante sua rotina, incita as crianças a construírem sua identidade e estimula a sua autonomia, porém, ao expor suas ideias, diz: “Minha concepção é assim: que há diferença entre o que é de menino e o que é de menina, mas só que você não precisa ser rígido.”<sup>11</sup>

Por meio de observações, testemunhamos que em determinados momentos de sua rotina, P1 se dirige às crianças dizendo: “Princesas sentam-se de pernas cruzadas”. Automaticamente, todas as meninas se sentam e cruzam as pernas. Nessa situação, o termo “princesas” é visto como símbolo de feminilidade e delicadeza para se dirigir às meninas. Sabemos que esse comportamento da P1 é reflexo de mecanismos sociais e, devido à

<sup>10</sup> Trecho retirado integralmente da fala da auxiliar de professora.

<sup>11</sup> Trecho retirado integralmente da fala da professora.

própria formação, ela acaba por não respeitar as diferentes manifestações corporais e culturais das crianças. Louro (2011, p. 28) explica:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Sustentadas por estas ideias, notamos que P1 determina papéis nos quais os/as pequenos/as acabam se sentindo obrigados/as a se enquadrar, haja vista as características pré-determinadas pela educadora como sendo específicos para o sexo feminino e aquelas que são de exclusividade do masculino.

Já C1, com muita insegurança, respondeu: “Concepções? Feminino e masculino? É tão difícil você definir o feminino e o masculino, porque é algo natural, né? É alguém que nasce homem e outro que nasce mulher. E, assim, deixe-me pensar: feminino e masculino.”<sup>12</sup>

Percebemos que C1 acredita na naturalização do gênero, já que afirma que o homem nasce homem e a mulher nasce mulher. Louro (2011, p. 85), por sua vez, contesta essa concepção ao dizer:

Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e as alunas não “resvalem” para uma identidade “desviante”? Por outro lado, se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos.

É de grande valia saber que somos produzidos por diversos mecanismos sociais, e que a produção da diferença não é inata ao sujeito: “[...] a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’”. (LOURO, 2011, p. 67).

---

<sup>12</sup> Trecho retirado integralmente da fala da coordenadora.

Afinal, para considerar o/a outro/a como diferente, sempre existe um modelo hegemônico de comparação que é tido como normal, padrão.

### **5.5 Seria a escola um ambiente onde o sexo feminino deva predominar?**

A1 nos relata:

Eu aceitaria que, de repente, posso até pensar assim, que ele não tenha habilidade nenhuma. Às vezes, eu penso, mas, aí, você vai ver, vai trabalhar junto, observar e você vê que tem, né? Porque, se ele escolheu estar ali, não foi à toa. Porque há “N” profissões para homem e ele escolheu a pedagogia. Então, de repente, né?<sup>13</sup>

Ela nos demonstra que ainda há ressalvas sobre a inserção de um homem na docência da educação infantil ao ressaltar: “Posso até pensar assim, que ele não tem habilidade nenhuma”. É notável, em sua afirmativa, um preconceito em relação à presença do sexo masculino em sala, e, conseqüentemente, a entrevistada acaba pré-julgando as habilidades masculinas para esse trabalho.

P1, para responder a tal questão, faz uso da história da pedagogia. Ela relembra que a pedagogia era escolhida por mulheres devido ao fato de estas poderem ser mães. Dessa forma, saberiam como se relacionar com as crianças, pois conheceriam as suas necessidades.

Para problematizarmos as respostas das entrevistadas, faremos uma contextualização histórica a respeito da feminização do magistério<sup>14</sup>. Esse processo iniciou-se por volta da segunda metade do século XIX. Com as mulheres já restringidas ao espaço privado e destinadas a cuidar dos maridos e da educação dos filhos, nenhuma profissão seria adequada para o sexo feminino. Com isso, Louro (2011, p. 100) explica que “em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo

<sup>13</sup> Trecho retirado integralmente da fala da auxiliar de professora.

<sup>14</sup> Termo utilizado por Louro (2011), para explicar o processo de feminização do magistério.

atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente.”

Nesse contexto, a docência passou a ser vista como a profissão indicada para as mulheres, pois envolvia práticas educativas, e o cuidado era visto como tarefas femininas.

Portanto, segundo Carvalho (2011, p. 65):

A questão central quanto ao trabalho docente é que sua feminização não diz respeito apenas à entrada das mulheres na ocupação de professora, mas ao deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, maternidade, masculinidade, criança –, que resultou na contiguidade observada entre as representações de mulher, mãe e professora.

A concepção de que a escola é um lugar onde o sexo feminino deve predominar foi construída a partir de ideais daquela época (século XIX), prevalecendo até os dias atuais. Isso explica a ressalva de A1 e o resgate histórico feito por P1, ao serem questionadas sobre a inserção do homem na docência.

C1 tem a concepção de que o/a professor/a nasce com esse dom ou vocação. Essa crença surgiu na época em que o Brasil era dominado por Portugal: "O modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos." (LUDKE; BOING, 2004, p. 1.173). Porém, na sociedade atual, ser professor/a exige formação acadêmica, especificidades pedagógicas e práticas de caráter educativo, contribuindo na formação de indivíduos capazes de romper com paradigmas baseados em princípios de desigualdade, formando uma nova sociedade, justa e igualitária.

### **Considerações finais**

Como proposta inicial, buscamos compreender as concepções de gênero das profissionais de educação infantil e avaliar se suas práticas interferiam na construção da

identidade de gênero das crianças. Para alcançar nossos objetivos, fizemos uma análise histórica do processo de construção do gênero, contudo, este, além de ser uma concepção histórica, é também constituído a partir do contexto social e cultural, estando em constantes adaptações.

Essa pesquisa possibilitou-nos perceber que o conceito de gênero, embora discutido nos cursos de graduação das entrevistadas, ainda é pouco compreendido dentro do seu ambiente de trabalho. Notamos que elas possuem uma ideia polarizada, confundindo as diferenças biológicas com as concepções de gênero. Por ser o espaço de educação infantil de grande influência na construção das diversas identidades das crianças, acreditamos que o debate do tema “gênero” contribua relevantemente com as práticas dos/as pedagogos/as, de modo que não interfiram no disciplinamento dos corpos infantis.

Estamos abertas às intervenções da academia e sempre sujeitas a novos questionamentos, pois acreditamos que as discussões não podem terminar sem outros olhares e aprofundamento. Nós temos a concepção de que questões de gênero estão em constante ressignificação, acompanhando as mudanças do contexto social em que estamos inseridos, permeando as relações entre os sujeitos e constituindo as diversas identidades de cada indivíduo ao longo da vida.

## Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BOING, Luiz Alberto; LUDKE, Menga; **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Relações de gênero, cuidado e trabalho docente na educação infantil**: quem cuida das professoras e dos professores? Ilhéus: Editus, 2011.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Medicação, 2013, p. 31-39.

GONINI, Fátima Aparecida Coelho; LIMA, Rita Pereira. Representações sociais do “ficar”: relações de gênero no ensino fundamental. In: SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de; MATTOS, Maria de Fátima S. Costa G. de. (Org.). **Constituição do sujeito**: história, educação e gênero. São Paulo: Iglu, 2009, p. 56-60.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 10-14.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares**: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Medicação, 2013, p. 5-16.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Medicação, 2013, p. 17-30.

SABAT, Ruth Francini Ramos. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Medicação, 2013, p. 95-106.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Medicação, 2013, p. 73-84.

SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de; MATTOS, Maria de Fátima S. Costa G. de. (Org.). **Constituição do sujeito**: história, educação e gênero. São Paulo: Iglu, 2009, p. 11-37.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 146-148.