



**HAL**  
open science

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E (DES) IGUALDADES DE GÊNERO: OUTROS TEMPOS, OUTROS ITINERÁRIOS

Rosemar de Fátima Vestena, Clair da Conceição, Valdir Pretto

► **To cite this version:**

Rosemar de Fátima Vestena, Clair da Conceição, Valdir Pretto. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E (DES) IGUALDADES DE GÊNERO: OUTROS TEMPOS, OUTROS ITINERÁRIOS. Diálogos contemporâneos - Coleção Desenvolvimento Regional, Ambiente e Educação - ISBN 978-65-87645-94-0, 2020. hal-03080808

**HAL Id: hal-03080808**

**<https://hal.science/hal-03080808>**

Submitted on 17 Dec 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E (DES) IGUALDADES DE GÊNERO: OUTROS TEMPOS, OUTROS ITINERÁRIOS**

**Rosemar de Fátima Vestena  
Clair da Conceição Franciscatto  
Valdir Pretto**

## **Considerações iniciais**

Por vezes, atitudes individuais e coletivas são tidas como “naturalizadas”, “esperadas” e “privilegiadas” ao se tratarem de indivíduos do sexo biológico feminino ou masculino. Entretanto, comportamentos que dizem respeito a igualdades e desigualdades de gênero podem ou não oportunizar uma melhor convivência social e de vida para homens e mulheres. Neste sentido, a Organização Mundial da Saúde reforça que “[a] igualdade racial e entre homens e mulheres são fundamentais para o desenvolvimento da humanidade e para tornar reais os direitos humanos” (BRASIL, 2009, p. 5).

Dessa maneira, este estudo foca-se na temática “igualdade de gênero”, em que estão inclusas as relações sociais entre homens e mulheres, com vistas à igualdade de direitos e oportunidades para ambos os sexos, bem como ao respeito às diferenças e superação de preconceitos. É com base nessas relações que a escola pode desempenhar um papel importante, com posturas didáticas que atentem para a igualdade de gênero, a começar pela Educação Infantil. “No campo da educação infantil, o adulto atua com o seu delicado papel de permutador desta realidade social e defronta-se no dia a dia com pontos de cruzamento privilegiados entre certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso” (HORA; SHINDHELM, p.57, 2015).

Assim, a escola precisa discutir as questão de igualdade de gênero com toda a comunidade escolar, para agregar conhecimentos e ações que instiguem e intessifiquem a reflexão, tomada de decisões e, principalmente o senso crítico das crianças, diante de situações cotidianas que discriminam pessoas quanto ao gênero feminino e masculino e, desse modo, incluir propostas pedagógicas que visem a fortalecer valores e direitos individuais e coletivos, tais como aprender a conviver, aprender a conhecer-se, respeitar, refletir e interagir

como homens e mulheres com maior oportunidades e igualdades de condições econômicas, sociais, profissionais, existenciais de qualidade de vida, etc.

Contudo a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como as práticas pedagógicas, na etapa da Educação Infantil podem contribuir para a (des)igualdade de gênero na sociedade.

## **Gênero, Sociedade e Crianças**

O fato de se construir, socialmente, como sendo do gênero feminino ou masculino, assim como as relações que se estabelecem entre homens e mulheres, são fenômenos de ordem cultural e, por isso, podem sofrer transformações (GEBARA, 2000). Assim, “o gênero não é simplesmente o fato biológico de ser homem ou mulher. “Gênero” significa uma construção social, um modo de ser no mundo, um modo de ser educado/a e um modo de ser percebido/a que condiciona o ser e o agir de cada um” (GEBARA, 2000, p. 106).

A compreensão do conceito de “gênero” possibilita identificar os valores atribuídos aos homens e às mulheres, bem como as regras de comportamento decorrentes desses valores. Laurentis (1994), em consonância com o que foi afirmado previamente, pontua que:

Gênero é uma representação não apenas no sentido de que cada palavra, cada signo, representa seu referente, seja ele um objeto, uma coisa, ou ser animado. O termo “gênero” é, na verdade, a representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria. Gênero é a representação de uma relação (...) o gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente constituídas como uma classe, uma relação de pertencer (...). Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe (LAURENTIS, 1994, p. 210).

Neste sentido, discutir questões de gênero permite pensar nas diferenças entre os indivíduos e suas culturas, sem transformá-las em desigualdades e, principalmente, sem que tais diferenciações sejam o ponto de partida para a discriminação. Conforme esclarece o autor supracitado, “[a] questão da construção social do gênero não é primeiramente uma questão abstrata, teórica, mas é algo que pode ser observado na prática de nossas relações” (GEBARA, 2000, p. 106).

A esse respeito, Pretto (2015, p. 69) afirma:

As definições nos ajudam a perceber uma série de elementos da incansável luta de aproximação entre esse homem e essa mulher que relevam a face das relações humanas. Essa insistente busca de *consenso/alização* nos fez perceber, entre diferentes teóricos, o quanto a questão gênero é *filha* da construção social, que se legitima na busca empírica.

Quanto ao preconceito em relação ao gênero, ou sexismo, Morais e Uninter (2007, p. 2) destacam que esta “é uma atitude em que mulheres ou homens diminuem ou excluem o seu oposto, sem respeitá-lo enquanto ser humano”. É possível constatar que tal prática pode ser observada em situações familiares e profissionais. Assim, as questões que envolvem gênero trazem temas que necessitam ser discutidos e trabalhados nos diferentes setores e estratos da sociedade, para que ocorram mudanças significativas na forma de pensar e de agir da sociedade como um todo.

Com relação às crianças especificamente, Camargo e Ribeiro (1999) destacam que estas são vistas de diferentes maneiras, em diferentes momentos e lugares da história da humanidade. “Serão tantas as infâncias quantas forem as ideias, as práticas, que se organizam em torno da criança e sobre ela” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 17). Nesse sentido, a educação dada às crianças pode reforçar ou minimizar as diferenças entre os gêneros, ou seja, moldando atitudes, papéis e estereótipos do meio cultural, com reflexos na vida e na formação biopsicossocial dos indivíduos.

As desigualdades sociais iniciam antes mesmo do nascimento do indivíduo, com visões pré-construídas, sejam pelos familiares ou pela sociedade. Segundo Carvalho, Costa e Melo (2008, p. 4), “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”. Tais conceitos repercutem e são reforçados nos espaços formais e informais de educação, como, por exemplo, os estereótipos de cores (rosa para a menina, azul para o menino), o corte ou estilo do cabelo, os objetos que acompanham os meninos, como espadas e super-heróis, e as meninas, como bolsas e bonecas. Além disso, espera-se que as meninas se portem de modo mais formal em relação ao corpo, inclusive com gestos e expressões muitas vezes menos interativas. Já em relação aos meninos, vislumbra-se um estilo mais despojado e ativo. Assim, Carvalho, Costa e Melo (2003, p. 8) destacam que:

[i]dentidades 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.

Desse modo, os estereótipos são definidos precocemente, sendo que os meninos não devem chorar nem ter medo, mas devem saber se impor diante das mais diversas situações, o que contrasta com o que se espera de uma menina, que deve ser delicada, carinhosa, sensível, frágil e dependente. “Também os currículos produzem diferenças de gênero, separam,

classificam, hierarquizam homens e mulheres, oferecem-lhes experiências e aprendizagens distintas” (ALTMANN, 2009, p. 57).

Nesse aspecto perpassam-se no currículo escolar vivências que podem ou não ratificar as igualdades ou desigualdades de gênero.

A escola, frente a essas considerações, aparece como determinante e fundamental no processo construtivo de uma educação abrangendo a sexualidade e o gênero. E como desempenha esse papel? Comumente, faz proposições baseadas naquilo que os adultos compreendem como necessário para a infância, assim costuma pressupor e prejudicar o que os pequenos podem/não podem saber e o que devem/não devem fazer. Essa política educacional, detentora do saber e do poder que submete a cultura infantil à cultura do adulto, apenas (re)afirma a criança como um sujeito da falta, negando a sua completude e a sua capacidade para estar no mundo (HORA; SHINDHELM, p.61, 2015).

Contudo, as características atribuídas aos sexos são moldadas desde a tenra idade, sendo transmitidas, inicialmente, pela família, mídias e produtos das tecnologias de informação e entretenimento e, oportunamente, reafirmadas pela escola e pelo contexto social de que meninos e meninas fazem parte. Pretto (2015, p. 71) afirma que:

Os laços familiares refletem-se positiva ou negativamente, quando bem ou mal constituídos, em outros espaços, como na escola. O contexto escolar, *dito por muitos: minha segunda família*, é privilegiado, porque a escola constitui um espaço social sensível à manifestação das diferenças, como mostram os estudos e pesquisas dos sociólogos. Mas, sobretudo, porque os problemas, as causas e os fenômenos observados são colocados de outras maneiras. Não se trata mais de saber se os rapazes ou as moças possuem capacidades diferentes, mas interrogar sobre as razões pelas quais, nas iguais capacidades, o destino escolar é diferente.

Com relação à legislação educacional brasileira vigente, a inclusão de termos referentes às questões de gênero está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Segundo essa Lei, a etapa de escolarização definida como Educação Infantil passou a ter a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, portanto, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, além de prepará-la para as etapas seguintes de escolarização.

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2013, p. 85).

Como consequência, a LDB (BRASIL, 1996) e seus preceitos alicerçam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que embasa e orienta o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil (BRASIL, 1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013), que apontam para a

necessidade de se trabalhar, junto às crianças, as diferenças entre os sexos e, ao mesmo tempo, oferecer igualdade de oportunidades para ambos, além de instigá-los à superação de preconceitos e de atitudes discriminatórias. Para tal, faz-se necessário que ambas, a escola e a comunidade escolar, exerçam um papel ativo no sentido de introduzir valores e conceitos, tais como a pluralidade cultural, a aceitação do outro, o respeito e a dignidade humana, em prol de uma melhor qualidade de vida para todos.

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 2013, p. 41).

As diferenças de gênero estão relacionadas ao tornar-se homem ou mulher, pela cultura e pela sociedade, e estão associadas à sexualidade do ser. Elas também “[...] abrangem normas morais religiosas ou científicas que vão sendo aprendidas pelas crianças desde o nascimento” (BRASIL, 2009, p. 22).

No ano de 2007, atendendo ao que dispõe o decreto-lei n.º 6.286 (BRASIL, 2007), o Ministério da Saúde intensifica ações que tangenciam a educação sexual nas escolas por meio do Programa de Saúde nas Escolas (PSE), com o intuito de dar assistência a população e abordar, no ambiente escolar, questões sexuais e reprodutivas, como doenças sexualmente transmissíveis, métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência, o que contempla, de certo modo, as questões de gênero.

No ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) não apresenta, de forma explícita, as expressões ‘igualdade ou desigualdade de gênero’ e ‘questões de gênero’. A esse respeito, Macedo e Lopes (2019) ratificam que, na última versão da BNCC, foram suprimidos os termos relacionados às questões de gênero que vinham sendo adotados em documentos oficiais anteriores e, em vista disso, argumentam que essas atitudes/ações governamentais podem refletir na perda de uma educação com enfoque político, ético e cidadão. Louro (2010) afirma que, embora a escola seja um espaço privilegiado para aprender e combater a ignorância, tem tentado adiar, ao máximo, a abordagem de questões como corpo, gênero e sexualidade.

Porém, diante dos marcos legais que ainda estão vigentes e, em se tratando das orientações da BNCC para currículo da EI, destacam-se os seis direitos de aprendizagem das

crianças, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dentre eles, estão os direitos de conviver, de se expressar e de se conhecer (BRASIL, 2017). Portanto, observando-se o significado individual e social de cada um desses direitos, não se pode abdicar da necessidade de trabalhar em prol de uma sociedade mais equitativa com relação aos gêneros feminino e masculino.

## **Metodologia**

A presente pesquisa é natureza qualitativa, que, de acordo com Hernández, Fernandez e Baptista (2013), se embasa por áreas ou temas significativos de pesquisa, possibilitando perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e análise de dados, bem como, a ação indagativa se move de maneira dinâmica, é um processo mais singular. Nesse sentido, este estudo se alinha com essas características de pesquisa considerando a sua flexibilidade e complexidade.

Este trabalho também é de cunho bibliográfico e documental. Para Minayo (1994, p. 21-22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. O estudo qualitativo preocupa-se em compreender as características, significados, detalhes essenciais do que está sendo pesquisado”. Com relação a pesquisa documental, os documentos, conforme Bogdan e Biklen (1994), podem ser de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam tratamento analítico, como os governamentais, ofícios, atas, cartas, diários, filmes, fotografias, entre outros, ou documentos de segunda mão. Estes se referem aqueles que já foram analisados em outros estudos, mas que podem serem retomados para outros fins de análise e interpretação, como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, pareceres e assim por diante. Assim, a análise documental deu-se a partir de documentos oficiais como LDB (BRASIL, 1996), a DCNEI (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2017) e materiais didáticos e paradidáticos (contos infantis) tendo basicamente duas histórias infantis como alvo e um filme comercial. Tomou-se estes materiais visto que, os primeiros amparam legalmente o currículo das escolas brasileiras e, os últimos, comumente estão presentes no cotidiano escolar, social e familiar.

## **Desigualdades de Gênero e Escola**

A seleção dos materiais didáticos, a maneira como os professores agem do ponto de vista didático-pedagógico e as atividades propostas às crianças podem disseminar, entre os estudantes, discriminações de gênero. Para Weisz (2006, p. 55), “quando analisamos a prática pedagógica de professores, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de

ideias que as orientam. Mesmo quando eles não têm consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”.

Ainda hoje se observa, nas atividades de rotina das escolas, a separação dos alunos por sexo, como nas brincadeiras (meninos contra meninas) e na formação de filas (para meninos e meninas). Segundo Louro (2010), essas separações contribuem para perpetuar as fronteiras de gênero, o que acaba reforçando o papel da influência biológica no contexto social. “Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2010, p. 30-31).

As crianças aprendem, na escola, rituais, regras, regulamentos, normas, atitudes, comportamentos, valores e orientações acerca da sexualidade, construídos muitas vezes, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. A potência de tais saberes revela-se em todos os espaços da prática educativa escolar localizada nas salas, corredores, pátios, banheiros, refeitórios, enfim, tem por cenário o conjunto de espaços do fazer escolar (HORA; SHINDHELM, p.66, 2015).

Thorne (1993 *apud* SENKEVICS, 2011, p. 4), ressalta que “a formação de uma fila ou de uma lista de chamada para meninos e meninas demonstra situações de como e por que a questão do gênero influencia nas interações dentro do contexto da escola, desde as simples até as mais complexas ações”. Isso demonstra a necessidade da sociedade demarcar territórios e espaços sociais para ambos os sexos.

Atitudes e costumes relacionados às brincadeiras e aos brinquedos também são considerados tradicionais e estereotipados para cada sexo, como meninas brincam de boneca ou casinha e meninos jogam futebol ou lutam.

É frequente que meninos e meninas causem preocupação ou estranhamento quando demonstram comportamentos considerados não adequados ao seu sexo durante as brincadeiras e outras atividades da Educação Infantil, o que aponta para uma lógica de padronização de comportamentos que separam e posicionam em duas extremidades as brincadeiras de meninos e as brincadeiras de meninas (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 285).

Contudo, os brinquedos e as brincadeiras envolvendo espadas, bolas e carrinhos não são “neutros”, pois induzem ao jogo ou à luta, à disputa, à sensação de ganhar ou perder, à ideia de herói, à necessidade de dominar regras e saber usá-las com eficácia e, especialmente, empreendê-las por meio de mediações, de cooperações e de ações coletivas. Já as brincadeiras com bonecas estão relacionadas ao afeto, ao cuidado, ao representar e, por fim, ao ensaio à vida adulta. São brincadeiras, em geral, menos ativas e desafiadoras se comparadas às destinadas aos meninos.



Em vista disso, esses brinquedos e brincadeiras podem contribuir para o preparo e capacitação dos meninos para a vida pública e, no caso das meninas, para a vida privada. Belotti (1975) explicita que, para as meninas, têm-se brinquedos que imitam utensílios domésticos de *toilette*, bolsas de enfermeira, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos de bebês, ferros de passar, serviços de chá, carrinhos, banheiras e uma série de bonecas. Para os meninos, os brinquedos são meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos, como navios de guerra, porta-aviões, guitarras, mísseis nucleares, naves espaciais, armas de todos os tipos, desde pistolas e metralhadoras, que diferem das verdadeiras apenas devido à menor periculosidade, até espadas, arcos e flechas.

A partir do que é explicitado por Belotti (1975), percebe-se que as diferenças encontradas nas brincadeiras, tidas como “adequadas” para cada sexo, reforçam ainda mais o conceito de sexismo e, conseqüentemente, acabam por direcionar o indivíduo a apresentar um determinado comportamento desde o começo de sua existência, projetando uma imagem considerada “normal” ou aceitável pela sociedade. Assim, as meninas são induzidas a serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas-madrinhas, mães que cuidam do asseio e da estética de seus filhos, enfermeiras, dentre outras funções semelhantes. Em contrapartida, os meninos são livres para serem índios, bandidos, policiais, super-homens, tigres ferozes e assim por diante (MORENO, 2003). Nesse sentido, “observa-se que brinquedos endereçados para meninas (bonecas, chapinha, estojo de maquiagem, fantasias de princesas, etc.) e outros para meninos (fantasias de super-heróis, vídeo game)” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 185).

Nas escolas, apesar de haver algumas iniciativas contra a segregação de crianças pelo gênero, ainda persistem hábitos específicos para meninos e meninas. Essas distinções ocorrem na ocupação do espaço físico da escola, especificamente, na sala de aula, no recreio e no refeitório, nas brincadeiras e brinquedos, nas cores dos materiais didáticos e na organização das crianças em filas distintas. “De uma forma dinâmica, os espaços do recreio se organizavam a partir de vários aspectos já referidos, mas, dentre os quais, a idade e o gênero se destacam” (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013, p. 121).

Muitas vezes, quando as crianças são designadas para realizar atividades como a do “ajudante do dia” na sala de aula, são os meninos que auxiliam a professora no transporte e no manuseio de equipamentos eletrônicos. As meninas, por sua vez, ajudam a professora a montar painéis, a buscar materiais impressos e a distribuí-los em sala de aula. A elas, geralmente, são destinadas atividades voltadas aos trabalhos manuais e artísticos e que requerem cuidado no manuseio. Pretto (2015) destaca que essas diferenças levam ou direcionam os professores a darem um tratamento distinto às meninas e aos meninos,

atribuindo diferentes atividades a ambos dentro do ambiente escolar. Conforme esclarece Pretto (2015, p. 27):

A escola unifica um discurso de sociabilidade educacional: viver juntos uma formação, para que possamos ver quem constitui essa sociedade e perceber as diferenças para melhor compreendê-las. Ela separa, quando é uma linguagem e prática distante, somando fortes divisões sociais. Basta olhar onde estão localizados geograficamente e socialmente os estabelecimentos educacionais e quem os frequenta [...].

Nicole Mosconi (2014) argumenta que vários professores apresentam a tendência espontânea de agrupar os alunos por sexo em sala de aula, seja em filas ou em grupos de trabalhos. Ela afirma que, na visão dos professores, os meninos apresentam raciocínio dedutivo, maior habilidade com dados objetivos (dados concretos e exatos), além de terem preferência por cores mais frias. Em contrapartida, as meninas apresentam raciocínio indutivo, maior facilidade para compreender dados subjetivos (historietas, contos, segredos, etc.), além de terem preferência por cores e tons mais cálidos (MOSCONI, 2014). Estes marcadores construídos socialmente geram expectativas frente às crianças, que por sua vez alimentam práticas escolares que corroboram para que ao longo do processo de inserção social dos indivíduos estes, acabam se subdividindo conforme o gênero em funções pré-estabelecidas e construídas pelo contexto social. Neste sentido, segundo Rosenthal e Rezende (2017) as mulheres são mais atraídas para as áreas que envolvem o que socialmente foi construído no plano social como “emocional” e “humano”, ou seja, para afazeres cotidianos e funções laborais que se destinam ao cuidar, ao acolher, ao ensinar e ao educar e, ao inverso, os homens para os campos que a sociedade enxerga como “feitos para homens” ou “racionais”, como as Ciências Exatas (Matemática, Física, Química) e Engenharia que são, até a atualidade, predominantemente ocupados por indivíduos do sexo masculino.

Os brinquedos estão permeados de estereótipos: as bonecas, dadas às meninas, estimulam o cuidado; os jogos de montar voltados aos meninos favorecem o desenvolvimento do raciocínio. Aqueles referentes à lógica, mecânica, eletrônica ou química são socialmente apontados como “de meninos”. Na escola, a professora é a alfabetizadora, mas se aprende Física com o professor; há 46% de professoras no ensino técnico, e, no infantil, 98% (ROSENTHAL; REZENDE, p.1 2017).

## **Igualdade de Gênero e Escola**

Discussões e ações voltadas para minimizar a discriminação e o enquadramento de gêneros nas escolas podem desmistificar padrões e criar novos conceitos e mentalidades, desse modo, promovendo a boa convivência e estabelecendo relações sociais mais igualitárias. Assim, a escola necessita trabalhar com temas que abordem as diferenças e as diversas formas de segregação sexual, sejam elas de cunho social, cognitivo, físico ou

comportamental, no intuito de abolir preconceitos e discriminações e, sobretudo, minimizar a violência entre os sexos, tanto física quanto simbólica (COLLING, 2009).

Portanto, para enfrentar o silêncio sobre as diferenças históricas entre os sexos no currículo escolar, é necessário historicizar a construção do masculino e do feminino, reconhecer as práticas discursivas e não discursivas que construíram a natureza feminina, a sexualidade feminina e masculina, o lugar social de cada sexo. Historicizar é desconstruir o discurso para localizar o ponto de início e depois reconstruir em bases igualitárias (COLLING, 2009, p. 79).

Neste sentido, o professor precisa ter o cuidado e a formação adequados para propor atividades didáticas que busquem a promoção da igualdade de gêneros. Faz-se necessário, portanto, incluir os meninos e as meninas em diferentes situações, salientando que eles podem interagir entre si realizando as mesmas atividades, brinquedos e brincadeiras. Por exemplo, as meninas podem participar de jogos de futebol e brincar com carrinhos e super-heróis e, em contrapartida, os meninos podem brincar com panelas e bonecas. É importante possibilitar que as crianças se expressem livremente, sem ditar regras que possam estar relacionadas ao seu gênero. Desse modo, é necessário que a escola seja mediadora do conhecimento, sem, contudo, ser um espaço de repressão de gênero.

Ao se referir à temática “gênero”, Furlani (2011) destaca que, mesmo que cause polêmica, esta não poderá ser ignorada no âmbito escolar. Além disso, a autora reforça a necessidade de o professor refletir acerca das práticas educacionais cotidianas, a fim de inserir, por meio das brincadeiras, oportunidades para que meninos e meninas tenham experiências ricas, saudáveis e variadas, voltadas à construção de sua própria identidade, inclusive a de gênero. Sob esse aspecto, observa-se que a escola dá acesso ao conhecimento partilhado entre todos os homens e todas as mulheres que, racionalmente, examinam as suas condições de validade e as suas reais condições sociais. A educação é o caminho que vai formando e preparando esse gênero humano para o convívio social (PRETTO, 2015).

Assim, o papel do educador, já na EI, é observar, ouvir, mediar as curiosidades, as diferenças, as dúvidas e os conhecimentos despertados pelas crianças. É preciso, pois, que o docente tenha sensibilidade para ajudá-las sempre que constatar preconceitos e tabus, com os quais possam estar sofrendo ou convivendo. Para tanto, Furlani (2008) sugere algumas temáticas que podem ser abordadas desde a EI, como:

Conhecer as partes do corpo de meninos e meninas; entender noções de higiene pessoal e os conceitos de nudez e privacidade; conversar sobre a linguagem (os nomes familiares, os nomes científicos); conhecer os vários modelos de família; iniciar o entendimento acerca das diferenças ao encontro do respeito às diferenças; educação de meninos e meninas a partir dos estudos de gênero; discutir (antecipar) informações acerca das mudanças futuras do corpo (na puberdade) (FURLANI, 2008, p. 72).

Contudo as brincadeiras, quando realizadas de maneira conjunta, ou seja, envolvendo meninos e meninas, permitem uma importante troca de experiências entre os mesmos, auxiliando na transposição de fronteiras existentes entre os sexos e, conseqüentemente, promovendo uma integração positiva entre eles. Ribeiro (2003) destaca que não há diferenças quanto às brincadeiras entre os sexos, já que as supostas diferenças são culturais. “Essa separação não se observa, por exemplo, em algumas tribos indígenas. O brincar não exerce influência sobre a opção sexual simplesmente porque, para as crianças, não tem essa conotação” (RIBEIRO, 2003, p. 52).

Assim, a escolha de uma determinada brincadeira não é definidora de gênero, mas apenas uma visão estereotipada de uma sociedade, que teme e preza por valores enraizados há séculos. As histórias infantis, presentes nas escolas, também são importantes para o desenvolvimento da criança, uma vez que contribuem para a desconstrução de conceitos anteriormente estabelecidos. “Os livros paradidáticos são um lugar mágico de desvelamentos, contudo, informam, formam e imprimem estetizações e modalidades comportamentais que podem ser revestidas ou revertidas em padrões de ser, estar e se comportar” (COSTA; SANTOS, 2016, p. 265).

Ao se analisar as obras de Babete Colle, “Príncipe Cinderelo” (COLLE, 2010) e “A Princesa Sabichona” (COLLE, 2013), observa-se que, em “Príncipe Cinderelo”, conta-se a história de um menino que desejava ser lindo e possuía uma fada-madrinha numa versão moderna, diferenciada e despojada. No conto, o menino perde sua calça, e a princesa Belarrica manda buscar, no reino, o príncipe que perdeu tal calça. Logo, constata-se que a história tenta desconstruir o que, geralmente, os contos de fadas abordam: “mocinhas” frágeis e dependentes, sendo resgatadas por príncipes sedutores, fortes e corajosos. Essa inversão de papéis em relação aos contos clássicos, como o da Cinderela, está atrelada à busca de um novo perfil de menina e de menino, na contemporaneidade. “Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real” (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A história “A Princesa Sabichona” aborda a questão da menina que é “preparada para ter um marido e ser mãe de família”. Na história, a princesa, cuja mãe havia lhe incumbido de encontrar um marido, era cheia de vontades e opiniões e, por fim, acabou não se casando. Segundo Rodrigues (2005), contar histórias incentiva a imaginação e o trânsito entre o real e o fictício. Portanto, os contos são de indiscutível relevância para a construção dos sujeitos (homens e mulheres), uma vez que atuam tanto no plano do imaginário como na vida real do

indivíduo. Eles permitem, por exemplo, a transmissão e reforço de valores e características, possibilitando que as crianças expressem seus sentimentos e emoções (RODRIGUES, 2005).

O filme “Rio” (2012), que conta a história de Blu (último macho de sua espécie), que fora transportado para o Rio de Janeiro, onde conheceu Jade (última fêmea de sua espécie), que é bela, livre e independente, teve grande repercussão na mídia e no ambiente escolar. No decorrer da história, Blu e Jade são colocados em contato para que haja reprodução e, desse modo, perpetuação de sua espécie. Jade resiste à corte de Blu e o instiga a viver uma aventura pela cidade maravilhosa. Na concepção de Napolitano (2006), os filmes e desenhos animados podem ser selecionados como recursos didáticos. Porém, os filmes infantis costumam, por meio das imagens e das falas das personagens, demarcar o que é socialmente aceito e isso inclui estereótipos de gênero.

Boer, Vestena e Soares (2012), ao analisarem o enredo do filme Rio (2012), constatam que, no filme, a personagem Jade transgride o estereótipo de fêmea, conforme transmitido pela mídia, que muitas vezes expõe uma fêmea dócil, indefesa, frágil, suscetível a galanteios e à sedução. Nesse caso, Jade se apresenta de forma autônoma e livre, além de não se demonstrar disposta ao acasalamento com Blu. No entanto, as autoras constataram que, embora no início do filme haja uma tentativa de desconstrução dos estereótipos sexuais repassados socialmente, neste caso pela mídia, quando Jade é uma fêmea valente e tem objetivos que vão além do acasalamento, ao final do filme, contudo, Blu é quem a salva da morte. Dessa forma, é resgatado o papel geralmente atribuído ao “macho” na sociedade (mesmo que seja de uma ave), ou seja, do indivíduo protetor, herói, salvador (BOER; VESTENA; SOARES, 2012).

“Homens e mulheres compartilham a visão androcêntrica, pois nela foram educados e não puderam ou não querem esquivar-se” (MORENO, 2003, p. 25). Assim, o filme desconstrói, em parte, determinados valores, crenças e personificações da figura feminina, porém, ao final, utiliza-se de um recurso já consagrado nos contos de fadas: de que a figura masculina, por ser estereotipada como forte e destemida, deve salvar os seus “dependentes”, considerados mais “sentimentais” e “frágeis”. A escrita de um enredo desse cunho pode garantir o sucesso de um filme comercial, que fora projetado para atender às expectativas estereotipadas da sociedade com relação às “normas” para cada gênero, que, além de esperar um final amoroso e feliz, acredita que o homem ou o macho deve ser viril e, portanto, protetor da fêmea (BOER; VESTENA; SOARES, 2012).

Por outro lado, diante de novos tempos, há de se considerar as os rumos a serem analisados, seguidos ou questionados. Assim, analisando-se, historicamente, alguns

documentos oficiais relacionados à estrutura e ao funcionamento da educação brasileira, como a LDB (BRASIL, 1996), o RCNEI (BRASIL, 1998), as DCN (BRASIL, 2013) e o recente documento que normatiza o currículo escolar desde a educação infantil a BNCC (BRASIL, 2017), observou-se que as expressões voltadas às questões de gênero já foram mais explícitas, especialmente, na LDB, RCNEI e DCN e, desse modo, demarcadas como problemas e demandas a serem enfrentados pela sociedade e, portanto trabalhados pela escola desde a EI. Isto tem demarcado de acordo com Egypto (2003) que nos últimos anos, discussões referentes a sexo e sexualidade, gênero têm tido um espaço determinado no currículo dos estudantes da educação básica. Estas iniciativas realizadas pela sociedade e pela escola, foram anteriormente exemplificadas e discutidas nesta pesquisa no item igualdade de gênero,

No entanto, o fato de a BNCC não trazer, de forma explícita, os termos que envolvem a questão de gênero, mas apresentar os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, estes alinhados com a realidade social, sinaliza para a possibilidade de incluir propostas pedagógicas que envolvem questões de gênero, contribuindo para desmistificar as desigualdades entre homens e mulheres e, principalmente, para refletir acerca das suas consequências na sociedade.

Neste sentido, na BNCC, estão os direitos de desenvolvimento e aprendizagem destinados às crianças, como “conviver”, “expressar-se” e “conhecer-se”. O primeiro direito (“conviver”) está relacionado aos aspectos da socialização e educação das crianças, oportunizando vivências que ampliem o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Já o segundo direito (“expressar-se”) compreende o sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos e jeito de ser. E, por fim, o terceiro direito (“conhecer-se”) envolve o indivíduo com sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

Assim, compete à sociedade e às escolas continuarem denunciando, fomentando e assumindo responsabilidades em prol de uma educação infantil coletiva e cidadã, observando a promoção de igualdade de manifestações e oportunidades entre homens e mulheres no que tangencia, especialmente, o direito de se desenvolver aprendendo a viver juntos, a se conhecer e a se expressar com dignidade e igualdade.

## Considerações finais

Constatou-se, com este estudo, que as desigualdades de gênero são perceptíveis nas práticas escolares brasileiras no âmbito da EI, tanto explícita quanto subliminarmente, visto que algumas escolas e materiais escolares continuam a reforçar via práticas educativas o que historicamente veio sendo perpassado pela sociedade sem ao menos questioná-las.

No entanto, o fato de algumas famílias e da sociedade como um todo, muitas vezes, considerarem o assunto como sendo um tabu e, desse modo, terem ou reforçarem posturas esperadas ou “naturalizadas” aos gêneros feminino e masculino, não exime as escolas, via seus currículos de abordarem a temática para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Por outro lado, notou-se que nos últimos anos iniciativas de igualdade de gênero têm se efetivado na sociedade e no contexto escolar com propostas escolares, materiais didáticos e posturas dos docentes e gestores da escola, como também, questionamentos e busca de amparos em documentos oficiais para as ações didáticas como a própria LDB (BRASIL, 1996) e os RCNEI (BRASIL, 1996). No entanto, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) suprime os termos “gênero” e “igualdade de gênero”, o que tem gerado questionamentos acerca das perspectivas das iniciativas e discussões em sala de aula acerca das temáticas. O que parece salvaguardar este documento oficial encontram-se no item que se reporta aos direitos de aprendizagem para as crianças, possibilita o trabalho com as diferenças e igualdades de gênero. Isso não exime a responsabilidade da escola de continuar a reforçar, reivindicar e investir em uma educação que promova uma maior equidade de oportunidades para ambos os gêneros.

Portanto, este estudo reforça a necessidade de continuar a se discutir a temática gênero, igualdades e desigualdades de gênero alvo desta pesquisa, desde a infância, para que as crianças se desenvolvam e interajam, minimizando os efeitos e as consequências dos estereótipos culturais do enquadramento de gênero. Todavia, essas preocupações, demandas e iniciativas necessitam perpassar os espaços da família, da escola e da sociedade e, especialmente de continuar a ser respaldada oficialmente.

## Referências

ALTMANN, H. Currículo, gênero e esportes. In: **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** (Org.) Paula Regina Costa RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2009.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

BOER, N.; VESTENA, R. F. SOARES, J. O ensino de ciências e cinema: contribuições do filme Rio. **SBENBIO**, Goiás, 2102.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27.833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2019.

Brasil. Presidência da República. Decreto nº 6.286, de 5 de Dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**; 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CARVALHO, M. E. P.; COSTA, E. C. I.; MELO, R. A. **Roteiros de Gênero**: A pedagogia organizacional e visual no cotidiano da Educação Infantil. GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação, 2008.

COLLING, A. M. Relações de Poder e Gênero no Currículo Escolar. In: RIBEIRO, P.R.C; SILVA, M. R. S; GOELLNER, S. V. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Composições e Desafios para a formação docente. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2009.

COLLE, B. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2010.

COLLE, B. **A Princesa Sabichona**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2013.

COSTA, F. C.; SANTOS, A. M. Representações de gênero e literatura infantil: paradidáticos em análise. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 263-277. 2016. Disponível em:



file:///Users/rosemar/Downloads/23835-108042-3-PB%20(1).pdf Acesso em: 28 de maio 2019.

EGYPTO, A. C. (org.) **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLANI, G. **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: UDESC, 2008.

FURLANI, J. Educação Sexual: Possibilidades didáticas a um começo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. In: FURLANI, J. **Educação Sexual na escola: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 87-129.

GEBARA, I. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

HERNÁNDEZ S. R.; FERNÁNDEZ C. C.; BAPTISTA L. M. P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HORA, D.M.; SHINDHELM, V. G. Chuveirinhos e torneirinhas. Gênero e sexualidade no currículo da Educação Infantil. **Educação em Foco**. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/302/750> Acesso em: 30 set. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 5.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

MACEDO, J. C. P.; LOPES, N. C. Gênero no ensino de Ciências: a inserção das questões sociocientíficas nos currículos brasileiros. **Educação, Cultura e Sociedade**. v. 9, n. 1, jan./jun. 2019. p. 94-109. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3428/2442>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

MORAIS, M.; UNINTER, M. B. M. **Literatura Infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Moderna, São Paulo, 2003.

MOSCONI, N. **Escola mista e igualdade entre os sexos no contexto francês**. Paris: Universidade de Paris, 2014.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E,M,B. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 28 de maio de 2016.

PRETTO, V. **Exclusão social e questões de gênero**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2015.

RIBEIRO, M. **Menino Brinca de Boneca?** São Paulo: Editora Salamandra, 2003.

RIO. Produção de Bruce Anderson e John C. Donkin. Greenwich: EUA. 20th Century Fox e Blue Sky Studios, DVD, 2012.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

ROSENTEL, R.; RESENDE, D. B. Mulheres cientistas: um estudo sobre os estereótipos de gênero das crianças acerca de cientistas. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. **Anais**, Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498780727\\_ARQUIVO\\_TrabalhoCompletoRenataRosenthal.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498780727_ARQUIVO_TrabalhoCompletoRenataRosenthal.pdf). Acesso em: 30 de set. de 2019.

SENKEVICS, A. **Meninos e meninas na escola: juntos ou separados?** São Paulo, USP, 2011.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física**. Mar 2013, vol.27, n.1, p.117-128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 28 de maio 2019.