

“ISSO JÁ VEM DE SEMPRE”: A SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS VIVÊNCIAS RELIGIOSAS DAS PROFESSORAS COMO PARTE DE SEU *HABITUS*

Adriane Knoblauch *
Leniara Pellegrinello Camargo **

Resumo: Este artigo trata da socialização de gênero de crianças pequenas em um Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade de Curitiba, a partir das relações entre docência e religião. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de questionários, observação e entrevista com professoras entre os meses de agosto e dezembro de 2018. Objetivou-se verificar se a vivência religiosa das professoras influencia nas decisões cotidianas. A análise ocorreu a partir de Pierre Bourdieu e Gimeno Sacristán, para as noções de socialização, *habitus* e docência, além de estudos do campo de gênero na educação (Louro, Vianna e Finco). Os resultados indicam que algumas ações são realizadas por hábito e outras decorrem das falas das professoras sobre corpos e aparência das crianças, de modo que há o reforço de estereótipos masculinos e femininos. Por outro lado, as crianças trazem do seu cotidiano informações sobre gênero frente às quais foi detectado o silenciamento das professoras, o que também contribui para reforçar os estereótipos. Por fim, há ainda, as ações vindas diretamente das professoras, definindo o “lugar” de meninos e meninas. A realização de formação das professoras se faz necessária diante do quadro atual para que reflitam e rompam com essas práticas, contribuindo no processo de socialização profissional.

Palavras-chave: Gênero, Educação Infantil, Religião, Socialização Profissional.

“IT COMES FROM ALWAYS”: GENDER SOCIALIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE TEACHERS’ RELIGIOUS EXPERIENCES AS PART OF THEIR *HABITUS*

Abstract: This article deals with the gender socialization of young children in Municipal Center of Early Childhood Education in the city of Curitiba from the relationship between teaching and religion. Survey data were collected from questionnaires, observation and interviews with teachers between August and December 2018 and aimed to verify if the religious experience of the teachers influences the daily decisions. The analysis took place from Pierre Bourdieu and Gimeno Sacristán for the notions of socialization, *habitus* and teaching and studies of the gender field in education (Louro, Vianna and Finco). The results indicate that some actions are performed by habit and others result from the teachers’ speeches about children’s bodies and appearance, so that there is reinforcement of male and female stereotypes. On the other hand, children bring from their daily life information about gender in which teachers’ silence was detected, which also contributes to reinforce stereotypes. Finally, there are also actions coming directly from teachers, defining the “place” of boys and girls. The need for teacher education is necessary in view of the current situation so that they reflect and break with these practices, contributing to the process of professional socialization.

Keywords: Gender, Early Childhood Education, Religion, Professional Socialization.

Este artigo busca estabelecer as relações entre docência, religião e socialização de gênero no cotidiano da educação infantil.

Na educação infantil, em diferentes lugares, inclusive na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), há uma especificidade na docência: a docência compartilhada. Não há uma professora responsável pela turma, mas sim duas ou três. Segundo Buss-Simão e Rocha (2018), a educação infantil está no processo de construção de uma identidade profissional dessas docentes. Dessa forma, a ação docente comumente é realizada em parceria, em que várias professoras estão na sala ao mesmo tempo e atendem ao mesmo grupo de crianças e suas famílias, ainda que exista diferenciação salarial nas funções e no horário de trabalho, essa organização constitui a docência compartilhada. Não se trata de dividir papéis, mas exige uma articulação da ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da cidade de Curitiba, no qual ocorreu a pesquisa aqui relatada, possui cinco turmas, mas para este estudo foram analisadas somente as turmas Maternal II (crianças de três anos completos, 20 crianças na turma, duas professoras), Pré I (crianças de quatro anos ou a completar quatro anos, 30 crianças na turma, três professoras, sendo uma meio período) e Pré II (crianças de cinco anos ou a completar cinco anos, 30 crianças na turma, três professoras, sendo uma meio período). As crianças frequentam o CMEI em período integral (das 7 às 18 horas) e essa composição das turmas atende à Portaria 44/2018 da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Partindo dessa realidade, foi realizado um questionário com as professoras, bem como observações do cotidiano e entrevistas. Os nomes de todas as professoras e crianças foram alterados pelas autoras durante o processo de escrita, garantindo o sigilo.

Buscar relações entre práticas de professoras e sua vivência religiosa não é tarefa fácil, sobretudo porque a vivência religiosa é muito mais ampla do que a identificação da religião seguida pelas professoras. Para além dessa identificação, é preciso definir a forma como o conteúdo religioso é assimilado tanto pelo grupo religioso oficialmente seguido, como pela incorporação de outros conteúdos veiculados por diversas fontes (músicas, mídias, livros etc.). Outro aspecto que dificulta essa análise é o desconforto que muitas vezes esse tema traz, pois, nem sempre, as pessoas falam abertamente sobre sua religiosidade, temendo julgamentos e preconceitos.

Mesmo cientes dessas dificuldades, a pesquisa ocorreu com a intenção de trazer subsídios iniciais para fomentar o debate sobre as relações entre religião e formação e/ou atuação docente. Após a coleta de dados, foi possível perceber uma distinção entre os grupos de professoras na forma como a religiosidade era vivenciada. A partir de indicações da sociologia das religiões (CAMURÇA, 2017; NOVAES, 2004; SANCHIS, 2008; PIERUCCI, 1997, entre outros) reunimos as professoras em dois grupos, um que apresenta uma vivência religiosa mais individualizada e outro com uma vivência religiosa mais institucionalizada.

No grupo A encontram-se as professoras com forte sincretismo e migração religiosa, com uma religiosidade individualizada, não institucionalizada. São as professoras Tereza e Rita, do Maternal II. Tereza se identificou como evangélica não praticante, pois disse que não frequenta nenhuma igreja, mas sua família frequenta com grande participação, inclusive os filhos. A família de Rita é de origem católica e ela frequentou por um período, mas também buscou em sua vivência religiosa ter diversos tipos de leitura e procurar saber sobre outras religiões. Inicialmente ela se definiu como espírita (no questionário), depois disse que está em busca e que não quer definir uma religião para si, demonstrando uma vivência religiosa plural. Logo, ambas demonstram uma vivência mais fluida com a religião.

Elas percebem as diferenças de tratamento entre homens e mulheres nas religiões, por exemplo, e não foram constatadas em suas falas e práticas pedagógicas distinções estereotipadas entre os gêneros. Percebe-se na docência compartilhada dessa turma uma troca muito grande entre as duas professoras sobre as crianças, planejamento e organização do ambiente, são realizados com parceria, diálogos e escuta, tomando decisões conjuntamente. Nas entrevistas demonstraram interesse por diferentes cursos e teceram opiniões mais abertas do que as demais.

No grupo B estão as professoras com forte influência religiosa, a matriz cristã tradicional está presente nos valores, falas e atitudes. Nas professoras das turmas do Pré I e Pré II foram perceptíveis práticas mais estereotipadas em relação ao gênero e um silenciamento no que diz respeito aos estereótipos que as crianças trazem de sua vivência diária, conforme será demonstrado adiante.

As professoras da turma Pré I são Nilce, Cátia e Milena, com alto pertencimento religioso. A primeira não quis participar da entrevista. Cátia e Milena

permaneciam o dia todo com as crianças e tinham uma ótima parceria. Estavam frequentemente dialogando sobre o que tinha acontecido com as crianças e o que iriam realizar, decidindo juntas e compartilhando das mesmas ideias e objetivos. As duas se autodeclararam católicas, sendo que Cátia disse que é praticante, não houve migração, herdando a religião dos pais e demonstrando uma vivência intensa com a religião de forma institucionalizada. Milena disse que é católica não praticante, no entanto, ficou evidente que gostaria de frequentar mais vezes e possui uma ligação religiosa forte com a instituição católica, pois sua fala apresenta elementos bastante característicos. Apesar de apontar alguns sincretismos como interesse pelo espiritismo, o teor católico prevaleceu em suas respostas.

As professoras da turma Pré II são Sônia, Bruna e Monique. Pela manhã trabalhava Sônia e estava desde o início do ano. As demais professoras ficavam o dia todo, sendo que Monique estava nessa turma desde o início do ano e direcionava o trabalho mais do período da tarde, já Bruna estava há pouco tempo no CMEI e na turma. Sônia afirmou que, para ela, é muito importante orar (“oração faço todo dia”) e afirma o fazer sempre que sai de casa. Percebe-se, assim, uma forte ligação religiosa, mesmo não se autodeclarando praticante, mas com uma família muito católica, sobretudo, seu marido. Monique se autodeclarou espírita no questionário inicial, porém durante a entrevista afirmou que frequenta às vezes a igreja católica com o marido e os filhos. A sua relação com o espiritismo se dá por meio de leituras, não frequentando centros e outros locais. Para ela, o espiritismo não pode ser definido como religião e só pode ser chamado de doutrina. Bruna é a que possui uma relação mais institucionalizada com a religião católica, sem migração, com forte participação, tanto dela, como de sua família, seguindo todos os preceitos e recomendações das falas do padre. Demonstrou em suas falas, intolerância religiosa com religiões de matriz africana. Ademais, ficou incomodada em tratar o assunto gênero, eximindo-se de algumas questões.

As falas presenciadas das professoras do CMEI, demonstraram uma naturalização do cristianismo, como se fosse a “religião principal”, corroborando as indicações de Busin (2011), nas quais afirma que, no Brasil, a matriz católica está presente nas questões que envolvem moral sexual (família, casamento, reprodução

e antinaturalidade da homossexualidade), mesmo em pessoas que, atualmente, não se autodeclaram católicas ou cristãs, pois está integrada na cultura do país.

Ainda que não haja explicitamente práticas com as crianças que demonstrem religiosidade (como orações e falas mais direcionadas), verifica-se que a religião, – o que a pessoa viveu e acredita –, está presente cotidianamente em seu *habitus* e reflete nas suas ações ou não ações, nas interferências ou não interferências, através das disposições, dos modos de agir, do seu meio social, e das situações que emergem do cotidiano sobre socialização de gênero.

Bourdieu (1983) conceitua *habitus* em sua teoria da prática. O indivíduo e a sociedade são inseparáveis na dialética da interioridade e da exterioridade, ou seja, na interiorização da exterioridade e na exteriorização da interioridade. Assim sendo, as regularidades do meio social produzem *habitus*, que são “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, [...], sem ser o produto da ação organizadora de um regente.” (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Cada grupo ou classe possui a tendência de harmonização objetiva dos *habitus* com um afinamento de práticas, essas práticas são dotadas de sentido objetivo unitário e sistemático. Cada agente torna-se um produtor e reproduzidor através de seu *modus operandi*, ultrapassando suas intenções conscientes. As práticas são percebidas como sensatas, razoáveis e objetivamente orquestradas. “É porque os sujeitos não sabem, propriamente falando, o que fazem, que o que eles fazem tem mais sentido do que eles sabem.” (BOURDIEU, 1983, p. 73).

Na atualidade, Setton (2002) compreende o processo de construção das identidades numa sociedade em que há várias instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias, que coexistem na construção dos *habitus*. Para ela, família, escola e mídia são instâncias que coexistem numa relação de interdependência.

Essa relação de interdependência entre os agentes de socialização determina experiências singulares de socialização. Por isso, a autora afirma que *habitus* não é destino, mas sim “uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais do mundo contemporâneo”

(SETTON, 2002, p. 61). Esse conceito não é determinista, mas recupera os sujeitos como produtos da história e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual.

A seguir são detalhadas algumas ações que são realizadas por hábito, ações vindas das crianças sem interferência das professoras, ações vindas das próprias professoras e também por meio de falas sobre corpos e aparência das crianças, que se referem às questões de gênero no cotidiano da educação infantil.

Ações feitas por hábito: “isso já vem de sempre”

As práticas revelam as crenças dos agentes e a bagagem da cultura na qual esses agentes estão inseridos, sendo que muitas práticas das professoras são feitas pelo hábito, por costume, por acreditar ou que sempre foi assim ou que todo mundo faz assim, não por meio de reflexão e planejamento prévio. Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 74) “a ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos”. Uma dessas práticas é a separação pelas professoras em meninos e meninas no cotidiano, sem objetivo pedagógico, e ocorre em vários momentos:

Profª Cátia: - “Os meninos podem pegar a agenda para guardar”.

Profª Milena: - “Só os meninos”.

Profª Cátia: - “As meninas podem guardar”. (Turma: Pré I. Diário de campo, 24/09/2018).

Louro (1997) enfatiza que a separação de meninos e meninas nas atividades de rotina e nas escolhas de brinquedos tornou-se “natural” nas instituições educativas. E essas situações contribuem para um aprendizado sobre gênero, pois “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 1997, p. 61). Observa-se nos relatos que as professoras separavam por gênero na hora de chamar para tomar água, guardar agendas, recolher crachás, sentar-se nas cadeiras do refeitório e também induzindo nas escolhas de brinquedos, já predeterminando as preferências de cada gênero.

No entanto, no grupo A (turma: Maternal II, professoras com vivência religiosa mais individualizada) não foram observadas práticas como essas, de divisão entre meninos e meninas. Já nas turmas das professoras do Grupo B, com forte influência religiosa, foram observadas, por várias vezes, tais práticas durante as propostas diárias (chamada, roda de conversa), mesmo isso não estando escrito no planejamento, como nesse exemplo:

A professora Nilce inicia a chamada.

Coloca os crachás no chão e faz a brincadeira Macaco Simão. Após cada um pegar o seu, fala:

Prof^a Nilce: - “Vou pedir para o João e Elisa pegar os crachás hoje”.

O menino recolhe os crachás dos meninos e a menina recolhe os crachás das meninas. Já é uma prática, pois as crianças agem sem surpresas ou dificuldades. Começam a fazer o calendário.

Prof^a Nilce: - “Vamos contar os meninos? (conta) 8. Meninas? (conta) 14”. Coloca no quadro. “Vamos contar todo mundo agora”. (Turma: Pré I. Diário de campo, 26/09/2018).

Posteriormente, ao serem perguntadas o porquê de fazerem tal separação, responderam sem convicção. Ainda que as professoras tenham afirmado que fazem a chamada de outras formas, essa é uma prática comum (de contar meninos e meninas), pois, em outros momentos, a pesquisadora observou, na sala, no quadro de giz, anotações da quantidade de meninos e meninas presentes naquele dia, dispostas separadamente. Vale destacar que os crachás são todos confeccionados da mesma cor verde, e não rosa para as meninas e azul para os meninos como ocorria no passado. Entretanto, nota-se que a diferenciação por gênero persiste nas práticas aqui relatadas.

No Pré II, as professoras demonstraram dificuldade em realizar algumas propostas de atividades, segundo elas, porque a turma “é agitada”. Para tentar amenizar essa situação, uma das alternativas que criaram foi, durante os momentos de roda de conversa, colocar um menino e uma menina intercalados em sequência. Assim, as professoras comunicavam às crianças, seguidamente, que se elas ficassem agitadas na roda (sentadas no tapete), iriam separar meninos e meninas:

A professora Sônia termina a história e pega a Caixa Surpresa.

Prof^a Sônia: - “Se vocês não ficarem quietos na roda, nós vamos mudar, colocar um menino e uma menina”. (Turma: Pré II. Diário de campo, 22/08/2018).

Nessa turma, os crachás também são da mesma cor, mas a separação acontece na hora de colocar diariamente os crachás no quadro imantado, sem possibilidade de outras formas de organizá-lo. O relato a seguir mostra mais uma vez como está presente na rotina a divisão entre meninos e meninas:

As crianças estavam em cantos, os meninos estavam no canto dos jogos (somente com uma menina), alguns brincavam com encaixe, as meninas brincavam de casinha (papai, mamãe e filhinho), com um menino, Bruno. Após guardam os brinquedos e sentam em roda para a chamada.

Profª Bruna: “Lembra do nosso combinado? Um menino e uma menina no tapete!”.

A professora faz chamada com música e cada vez que para chama duas crianças: um menino e uma menina, esses pegam os crachás com os seus nomes e colocam no quadro imantado em duas colunas: uma de meninos e outra de meninas. (Turma: Pré II. Diário de campo, 17/10/2018).

Essa forma das crianças colocarem os crachás no quadro imantado foi vista em todos os dias das observações e as professoras disseram que é uma prática diária. Ao serem questionadas, na entrevista, do porquê dessa prática, as respostas foram:

Ent.: Quando vocês fazem a chamada, vocês separam em duas colunas os crachás, meninos e meninas, tem algum objetivo pedagógico?

Profª Monique: É uma orientação que já vem, desde sempre, não sei como começou, mas quando eu entrei na prefeitura já foi feito dessa forma.

Ent.: Desde sempre você faz assim?

Profª Monique: Desde sempre.

Ent.: Todos os dias?

Profª Monique: Sim.

Ent.: Quando uma menina põe em outro lugar, tem alguém que já troca rápido... Você considera isso pedagógico? É importante para eles ou não?

Profª Monique: Eu acho que pra eles é importante sim, porque eles estão formando a identidade deles. Eu acho que eles ainda não sabem exatamente o que é ser um menino, o que é ser uma menina, às vezes você chama para ir ao banheiro e se confundem, aí você fala: menino usa cuequinha, menina usa calcinha. Não sei se é pedagógico, mas... É a forma que a gente aprendeu, é a forma que a gente utiliza.

Ent.: E quando as crianças ficam agitadas na roda, vocês pedem para sentar um menino e uma menina. Você acha que funciona? Eles ficam mais quietos?

Profª Monique: Ah... Acho que funciona, porque na verdade o que você quer? Quer separar os grupinhos.

Ent.: Então... Nessa faixa etária, eles estão brincando mais menino com menino e menina com menina?

Profª Monique: É... Tipo... Eles têm os preferidos, eles têm aqueles que eles querem sentar junto e fazerem bagunça, daí você separando dá uma aliviada um pouco. (Entrevista, Grupo B. Turma: Pré II, dezembro/ 2018).

Percebeu-se que essa escolha de separar meninos e meninas por estarem supostamente agitados relembra práticas antigas das escolas, talvez vivências que as próprias professoras tiveram como alunas. Porém, mostra-se ineficaz, pois as crianças não paravam de conversar e de se agredir com essa separação, mas as professoras continuavam repetindo-a por hábito. Sobre a separação do crachá em colunas, nenhuma das professoras soube explicar o objetivo pedagógico e disseram que sempre foi assim, sendo que não há nenhuma orientação escrita para que se faça assim. Essas duas situações iniciaram com a professora Monique (que está desde o início do ano com a turma) e as outras professoras acataram sem questionar o porquê de se fazer. As falas da professora Monique evidenciam a necessidade que ela percebe em ensinar as meninas a serem meninas e os meninos a serem meninos dentro dos padrões sociais. Para ela, separar os crachás, em meninos e meninas, ajuda a formar as identidades das crianças, da mesma forma quando ela ensina que menino usa cueca e menina usa calcinha. Esse exemplo também revela como as professoras possuem a visão binária de gênero. Vale destacar que o objetivo pedagógico principal do uso desses crachás é o reconhecimento do nome escrito e fazer a comparação com os nomes dos colegas, observando as letras que compõem os nomes, caracterizando-se como uma das atividades permanentes, que são as circunstâncias de aprendizagem realizadas regularmente, no transcorrer de todo ano, sem a característica de práticas que se repetem sempre da mesma forma, tal como está descrito nos Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil (SME, 2010). Todavia, isso não foi citado pelas professoras entrevistadas.

O grupo de professores de um local compartilha marcas de experiências sobre suas ações. Participam dessa experiência compartilhada condutas, crenças, formas de compreender, valores que os caracterizam como grupo, mesmo com conflitos. Assim gera-se uma cultura que dá continuidade ao longo da história. A prática da educação é, portanto, essa cultura compartilhada de ações de cuidado, ensino e direção dos outros, de acordo com Gimeno Sacristán (1999). Essas

experiências compartilhadas são cristalizadas, ou seja, as pessoas agem por hábitos e costumes mais do que se apoiando em sérias convicções, pensando e considerando cada ocasião. Segundo o autor, não é possível compreender o sujeito sem história pessoal, mas também não se pode compreendê-lo sem essa cultura de grupo compartilhada. Nessa perspectiva, o *habitus* docente é constituído por crenças, por práticas já instituídas na cultura escolar, por saberes advindos da formação inicial e continuada, por troca com colegas, entre outros.

Dessa forma, pode-se afirmar que o passado dessas professoras está vivo e cristalizado em suas práticas, passado esse, que foi vivenciado como alunas, permeado também por valores religiosos e familiares, no qual se faz necessário, inconscientemente, separar meninos e meninas, garantindo a continuidade e a repetição de práticas. Essa cultura compartilhada compõe o *habitus* docente dessas professoras que não questionam se realmente as práticas que fazem sempre foram assim e porque fazem assim, tal como afirma Sônia:

Ent.: Durante a chamada, eu percebi que vocês separam em duas colunas os crachás, não sei quando começou isso, de menino e de menina, como começou? Quem decidiu? Qual o objetivo de fazer isso?

Profª Sônia: Olha... Uma boa pergunta. Acho que é o costume e até as crianças... Quando eu cheguei aqui, eu cheguei em abril, as crianças já faziam assim, menino e menina, e nunca pensei “Ah! Vamos mudar”, nunca pensei nesse lado e continuou, entendeu? Eu acho que isso já vem de... Na verdade isso já vem de sempre isso. Nunca pensei nisso. (Entrevista, Grupo B. Turma: Pré II, dezembro/2018).

Algumas dessas práticas, por fazerem parte dessa cultura compartilhada, podem aparecer em vários CMEIs da mesma rede de ensino. Se não houver reflexão constante sobre o objetivo de cada proposta desenvolvida, perde-se sua intencionalidade e as práticas passam a fortalecer distinções estereotipadas de gênero, como é o caso do que ocorre nos exemplos aqui relatados. O Grupo B, com forte *habitus* religioso institucionalizado, tende a deixar que crenças pessoais atravessem mais explicitamente suas práticas, pois não percebem necessidade de mudança. Para Marcelo Garcia (1998) o professor não é um técnico, mas sim quem processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam suas atividades profissionais e para mudar, ele precisa

querer mudar, ver necessidade de mudar, pois há uma dimensão pessoal da mudança. Portanto, como exemplo, não basta somente orientar que os crachás das crianças sejam confeccionados todos da mesma cor em reuniões pedagógicas e cursos, se nas práticas reais as crianças são contadas separadamente em meninos e meninas, se colocam os crachás imantados em duas colunas de meninos e meninas, se são separadas na roda em meninos e meninas, fugindo do objetivo principal do porquê se faz esse tipo de chamada na educação infantil e realizando práticas sexistas diariamente com as crianças, por hábito e por crenças, sem reflexão. Ou seja, se realmente há uma preocupação em não trabalhar de forma a reforçar estereótipos de gênero, uma discussão mais profunda deveria ocorrer reconhecendo que esse é um “saber fazer” das professoras que recebe influências de diversos agentes socializadores, de modo que apenas a orientação de confeccionar os crachás da mesma cor é insuficiente para “quebrar” esse saber já inscrito no *habitus* das professoras.

Ações vindas das crianças em brinquedos e brincadeiras: “as meninas sempre perdem”

A educação infantil é permeada pelo lúdico, pelos brinquedos e brincadeiras, tanto em situações planejadas pelas professoras, mais direcionadas, quanto em situações ditas mais “livres”, em que as crianças escolhem do que brincar e com quem brincar. Em uma instituição educativa, mesmo as brincadeiras “livres” estão em espaços organizados por adultos, com materiais e tempos definidos por esses adultos (MEC, SEB (2010), SME (2016)).

Em relação à brincadeira, Borba (2006) enfatiza que ela é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. Através dela, as crianças compreendem o mundo e as ações humanas, sendo inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura. E para que isso ocorra deve haver um professor de educação infantil com boa formação e que compreenda a importância da brincadeira.

O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e

reinventados pela ação coletiva das crianças, inclusive suas percepções sobre gênero. Nos dados aqui apresentados, no entanto, foi possível perceber que esses momentos vindos das crianças, isto é, o que elas levam para a instituição de sua socialização sobre gênero e trocam entre elas, ocorrem sem interferências das professoras, sobretudo do grupo B, o que acaba por reforçar as visões estereotipadas trazidas pelas crianças.

As professoras Rita e Tereza, que atuam no Maternal II do Grupo A, possuem uma relação menos institucionalizada e mais individualizada com a religião, procuram fazer com que as crianças de sua turma brinquem de tudo, como, por exemplo, de salão de beleza, não separando as crianças em meninos e meninas. Nessa turma, foi constatado que as crianças brincam muito juntas, sem distinção de gênero. Porém, alguns meninos, de três anos, já apresentam falas de que “isso é de menino” e “isso é de menina” entre eles. As professoras deixaram claro, nas respostas das entrevistas, que conversam ou conversariam com as crianças sobre as cores não terem gênero. Além disso, nessa turma, as professoras chamam as crianças de “amigo” ou “amiga”, enquanto que nas demais turmas, as meninas são chamadas de “princesas” e os meninos de “príncipes”.

Nas turmas das professoras do Grupo B, as que apresentam forte pertencimento religioso institucionalizado, foi constatado um silenciamento em relação ao que as crianças trazem de casa e de seus ambientes de convivência no que se refere à socialização de gênero. A seguir, um exemplo do Pré I:

Vão brincar lá fora no pátio coberto com brinquedos diversos, lá também está a turma do Maternal II. Alguns grupinhos se formam. Duas meninas e um menino brincam de lanchonete, seis meninas brincam de boneca (filhinha) com bolsa, alguns de máscaras e chapéus, alguns tentam brincar de raquetes. As professoras não interferem na organização dos espaços, nas brincadeiras, só quando há conflitos. As meninas brincam mais com celular, boneca e bolsa e os meninos de correr, encaixe, raquete e martelo. Arthur fica bravo ao ver uma boneca junto com os encaixes:

Arthur: - “O que essa princesa está fazendo nos meus brinquedos? Eu não gosto de boneca” e joga a boneca para longe. Não houve interferência das professoras. (Turma: Pré I. Diário de campo, 10/09/2018).

Ao serem indagadas sobre isso na entrevista, as professoras responderam que, em alguns momentos, explicam para as crianças que podem brincar de

qualquer coisa, pois esse já é um discurso aceito na área da educação infantil. Contudo, na prática diária observada pouco disseram e não interferiram quando uma criança excluía a outra pelo gênero, ou quando se referiam a cores e brinquedos como exclusivos de meninos ou meninas. Além disso, não propuseram brincadeiras que quebrassem esses estereótipos, incentivando as crianças a brincarem de outras formas.

No Pré II, em muitos momentos, essa separação pelas crianças, fica mais evidente:

Três meninas foram montar um canto da cozinha no chão, logo após 3 meninos se juntaram para brincar com elas, interessados na brincadeira e aos poucos foram sendo “excluídos” da brincadeira pelas meninas com frases como “Você está atrapalhando”, “Ele não sabe brincar”, “Sai daqui”, “Pega só o que vai brincar”. Observei que eles queriam muito brincar na cozinha, mas desistiram. Alguns meninos pegaram jogo para jogar no chão, surgem vários conflitos entre eles. As professoras não interferiram em nenhum desses momentos (as professoras também fazem horário de café nesse momento, por isso, uma ou duas saem da sala por quinze minutos e depois a outra sai). Durante esse período, somente dois meninos passaram pelo canto do desenho e somente uma menina foi no tapete dos carrinhos, mas ficou em um canto sozinha, sem interagir com os meninos.

Após, a professora conta uma história com um jacaré feito de material reciclável (fantoche) e também lê um livro chamado “Hoje não quero banana”. Ao ver uma imagem que a professora mostra do livro (um jacaré maior e outro menor), uma criança pergunta:

José: - “Qual é o pai e qual é a mãe?” (do jacarezinho).

Profª Sônia: - “Eu acho que esse é o pai e esse é a mãe. O que você acha?” (aponta o maior como pai e o menor como mãe)

Na história o jacaré pequeno chega perto de uma menina e quer comer a mesma, a professora lê assim:

Profª Sônia: - “Vê uma menina princesa” (na história não há nenhuma citação de que a menina é princesa).

Diálogo entre crianças:

João: - “Mas a menina não tem medo, por quê?”

Marina: - “Menina não tem medo de pequenininho”. (Turma: Pré II. Diário de campo, 22/08/2018).

No relato acima, observa-se que, em vários momentos, as crianças trazem questões do que é ser menino e ser menina nas rodas de conversa e de história, além disso, a professora ao sugerir que o jacaré maior só pode ser o pai e também destacando a menina da história como princesa, sendo que não é uma história de princesa, acaba reforçando esses estereótipos socialmente impostos sem perceber.

Bourdieu (2017), ao abordar a dominação masculina, afirma que a violência simbólica se perpetua e se instituiu com os dominados (nesse caso: as mulheres) aderindo e incorporando a dominação coletivamente, naturalizando classificações, e acaba sendo visível nos discursos como aquela fala, em que o homem, em um casal, precisa ser mais alto e, de preferência, mais velho, para que o homem não se sinta diminuído. Essa violência sutil ocorre na aceitação de signos indiscutíveis (tamanho e idade) para que o homem ocupe a posição dominante do casal. Isso faz com que a professora, inserida na sociedade, diga prontamente qual é o macho do casal de jacarés da história. A menina da história é classificada de princesa e logo a seguir as crianças conversam entre si continuando a lógica: a menina não tem medo de seres pequenos, mas deve ter medo dos grandes.

Vale destacar que para Bourdieu (1983) com a proposição do conhecimento praxiológico, as dimensões sociais e individuais estão imbricadas na constituição do *habitus*. Dessa forma, a violência simbólica tem uma dimensão social, inscrita nos corpos e naturalizada, ou seja, quando se desconhece a origem da arbitrariedade da dominação. Nesse caso,

[...] as condições de sua eficácia (da violência simbólica) estão inscritas de modo durável nos corpos sob a forma de disposições as quais, sobretudo no caso das relações de parentesco e das relações sociais concebidas segundo tal modelo, se exprimem e são vividas na lógica do sentimento ou do dever, muitas vezes confundidas na experiência do respeito, da dedicação afetiva ou do amor, podendo sobreviver muito tempo ao desaparecimento de suas condições sociais de produção. (BOURDIEU, 2001, p. 218, 219).

Em outros momentos, foi percebido como as crianças, em sua maioria, não aceitam brincar com crianças de outro gênero, com situações nítidas de exclusão por gênero. Isso foi perguntado às professoras da turma, as quais relataram que procuram interferir, o que não foi observado no cotidiano.

Além do mais, percebe-se em alguns meninos um desprezo pelas meninas, as quais vistas como mais fracas, como nesse exemplo a seguir, no qual a professora começa a interferir, mas logo desiste.

*Duas crianças estavam jogando xadrez.
Márcio: - “As meninas sempre perdem”.*

Profª Sônia: - “Por que você está falando isso? Não é verdade”.

Márcio: - “Porque eu gosto de falar isso. Elas sempre perdem”. (Turma: Pré II. Diário de campo, 03/10/2018).

Grande parte desse grupo de crianças demonstra uma aprendizagem trazida de outras agências socializadoras (família, mídia etc) da diferenciação clara entre masculino e feminino, com padrões para cada gênero. Ao não interferirem sobre essas questões, as professoras do grupo B acabam legitimando-as. Dessa forma, o silenciamento das professoras pode se converter em aprendizado para as crianças em relação às questões de gênero.

Ações propostas pelas professoras: “Não pode pegar coisas das meninas!”

Além das visões estereotipadas que a maioria das crianças traz para o CMEI sobre gênero, percebem-se práticas vindas diretamente das professoras, ainda que digam que não fazem distinções por gênero.

A turma do Maternal II, com crianças de 3 anos, apresenta a particularidade de possuir uma grande quantidade de meninos matriculados, são 15 meninos e 5 meninas, com duas professoras que ficam em período integral, pertencentes ao Grupo A, com as quais não foram observadas práticas que separem as crianças.

Já com as professoras do Grupo B foram observadas práticas que separam as crianças explicitamente com brinquedos de meninos e meninas. O relato a seguir demonstra essa distinção:

A professora Cátia coloca em um tapete uma caixa com carrinhos e em outro tapete bonecas e acessórios de bonecas pequenas. Não perguntou nada para as crianças. No início as crianças se dividiram em meninos e meninas, pois já é uma prática dessa sala. Um menino anda pela sala e Cátia diz: “Vai no carrinho”. Poucas crianças se misturam com outro grupo. (Turma: Pré I. Diário de campo, 27/08/2018).

Nessa turma já há uma separação entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas e ainda que as professoras “deixem” as crianças brincarem com qualquer brinquedo, a própria organização delas deixa implícito, para as crianças, que há uma separação prévia, e que há uma expectativa sobre o interesse “natural” das crianças. Outro exemplo que reforça essa distinção é que nessa turma as

crianças não se referem ao canto das bonecas ou da casinha, canto da pista de carrinhos etc., mas sim, canto das meninas ou dos meninos.

No espaço externo, foi observado que as crianças brincam juntas, embora aja várias que se recusem a brincar com crianças de outro gênero. Contudo, dentro da sala, poucas crianças tentam transgredir as fronteiras de gênero entre duplas/grupos. Em apenas uma tarde as professoras mudaram a organização dos cantos, colocando canto do desenho e canto dos jogos (jogos diversos, quebra-cabeça, animais com encaixes). Dessa forma houve bem menos separação por gênero entre pares, e verificou-se que quando as professoras organizaram melhor as propostas, as crianças brincaram melhor, sem separação e conflitos. Dessa forma, acredita-se que uma melhor organização do ambiente poderia contribuir para uma educação menos sexista. Porém, os exemplos a seguir mostram como, na maioria das vezes, as professoras não interferem nas conversas das crianças e organizam os espaços de modo a reforçar distinções estereotipadas entre os gêneros:

Enquanto isso, a professora Cátia diz:

Profª Cátia: - “Meninos nesse tapete!”

Coloca carrinhos para eles, desenho na mesa e no outro tapete joga bonequinhas e miniaturas de casinha. Um menino vai no desenho e os outros dizem “ele é menina”. Nenhuma professora se pronuncia. (Turma: Pré I. Diário de campo, 19/09/2018).

Essa divisão de meninos e meninas nos tapetes é feita diariamente, até mais de uma vez por dia. No relato a seguir, os meninos disputam o carro grande rosa, que é novo e interessante (carro da Barbie), os outros carros eram mais velhos. Quando a professora divide o grupo de crianças desse modo, poucas crianças transgridem essas fronteiras de gênero. Em seguida, as professoras colocam alguns animais também. As crianças gostam muito de colocar bonecos de personagens, bonecas e animais nos carros, às vezes as crianças misturam os brinquedos ou tentam criar enredos com os mesmos brinquedos, mas as professoras insistem na separação diariamente.

Profª Nilce: - “Vou guardar o carro rosa!” (porque os meninos brigavam por ele)

Ricardo: - “Esse é de menina?”

Lucas: “Não, é de todo mundo”.

Ricardo: “É mesmo”.

Agora os meninos tentam pegar o outro carro da Barbie que estava com as meninas, talvez porque eles podem colocar personagens dentro.

Prof^a Nilce: - “Não mexe nesse que é das meninas”. Após uns cinco minutos, ela entrega para as meninas o carro que tinha guardado. (Turma: Pré I. Diário de campo, 19/09/2018).

Ao serem perguntadas na entrevista, as professoras da turma responderam que deixam as crianças brincarem do que preferem, mas não percebem que a separação inicial mostra para as crianças que as professoras valorizam os brinquedos separados, de menina e de menino, contradizendo o que afirmaram anteriormente.

Na turma do Pré II, também com professoras do Grupo B, com forte pertencimento religioso, a quantidade de meninos e meninas é equilibrada. Nessa sala é nítida a divisão por gênero que as crianças fazem ao escolher parceiros para brincar ou em atividades de rotina:

Julia tenta pegar carrinhos Hot Wheels, pois um grupo brinca de pista e lava carros e tenta brincar com eles. Os meninos não brincam com ela. Ela desiste e vai olhar quatro meninas que estão no espelho brincando com maquiagem de verdade. Quatro crianças estão desenhando, quatro meninas estão na maquiagem, três meninas brincam de Barbie e casa da Barbie, dois grupos de meninos brincam de carrinhos. Julia passa olhando os grupos e vai no grupo da Barbie. Duas meninas passam maquiagem de verdade e imitam postura de mulheres adultas. Bruno e Rafael vão brincar de casinha da Barbie também e são aceitos. Rodrigo pega um rímel e tenta passar no olho, dois meninos vêem e começam a rir dele. A professora Sônia diz “Não pode pegar coisas das meninas!”. (Turma: Pré II. Diário de campo, 05/10/2018).

No relato a seguir observa-se o esforço das professoras em agradar as crianças que não tinham vindo para o CMEI com fantasia para a comemoração do Dia das Crianças, sendo que todas as crianças estavam ou queriam fantasias que socialmente são padronizadas para cada gênero e não aceitavam qualquer fantasia. As próprias professoras em algumas falas mostram que há fantasias de menino e de menina.

No dia em que as crianças podiam ir ao CMEI com fantasias, a professora Sônia estava percorrendo o CMEI procurando fantasias, acessórios ou panos para fazer algo para aqueles que não vieram de casa fantasiados. Ela adaptou um vestido e colocou em uma menina.

Prof^a Sônia: - “Olha! Você está de princesa!”.

Profª Monique: “Não tem fantasia no CMEI?”

Profª Sônia: “De menino não tem, só essa de esqueleto, mas ninguém quis, pedi pra elas (outras funcionárias) fazerem umas capas ou máscaras agora”. (Turma: Pré II. Diário de campo, 10/10/2018).

Essa regularidade de práticas sexistas na primeira infância constitui nossa visão de mundo e essas práticas são aquelas que ficam mais arraigadas. Segundo Setton e Vianna (2014) quanto mais ocasiões no cotidiano, quanto mais se vivencia esses estímulos, mais essas disposições são apreendidas na pequena infância, construindo identidades. Nesse processo, o tempo, a regularidade, a frequência e a rotina fazem com que ocorra essa orquestração de sentidos de como ser e agir como homem e como mulher, compondo representações nesse processo de individualização.

Quando as professoras reforçam e contribuem com essa visão tradicional de gênero na socialização das crianças deixam marcas profundas na identidade dos indivíduos, de acordo com Setton e Vianna (2014). As disposições de gênero são categorias culturais apreendidas desde os primeiros anos de vida. A masculinidade dominante e a feminilidade tradicional, que vem de uma concepção em que o caráter biológico constrói as diferenças, são constantemente referendadas nessas estratégias socializadoras difusas e muitas vezes involuntárias.

Mesmo sem intenção explícita de educar crianças para masculinidade e feminilidade padrão, separando-as em vários momentos, as professoras utilizam-se dessas estratégias cotidianamente, pois é algo que está incorporado nas disposições de seus *habitus*, que foi constituído em suas trajetórias de vida, com forte cultura religiosa cristã.

As crianças estão construindo suas identidades sociais de gênero através de diferentes agências socializadoras, inclusive a instituição educativa, onde ficam boa parte do seu tempo. Assim, as professoras estariam predispostas a agir segundo suas disposições de cultura nesse espaço social educativo. Segundo Setton e Vianna (2014), em uma perspectiva bourdieusiana, essas disposições são apreendidas na família e nas instâncias produtoras de valores morais e comportamentais.

Importante relatar que em nenhum planejamento escrito estava contido que haveria nas propostas uma separação planejada por gênero, mas as professoras

que estavam nas turmas de Pré (grupo B) faziam isso cotidianamente, ao contrário das professoras do Maternal II (grupo A). Reforçamos que não encontramos outra diferença significativa entre elas para além da vivência religiosa, ou seja, todas possuem formação similar, faixa etária próxima, semelhante experiência com educação infantil. No entanto, a vivência religiosa mais individualizada das professoras do Maternal II e mais institucionalizada das professoras das turmas do Pré, habilita-nos a imputar que a visão mais tradicional dos papéis de gênero das professoras do grupo B tem raízes na religião.

Nas descrições dos relatos fica evidente como no cotidiano da instituição as crianças maiores demonstram trazer uma visão estereotipada de gênero de seu processo de socialização e as professoras não desconstruem essa visão. Em outras situações, as professoras reforçam esses estereótipos. À medida em que as crianças vão crescendo e deixando de ser bebês, essas visões estereotipadas revelam-se mais claramente durante as propostas diárias do CMEI, não que isso não ocorra anteriormente. As professoras do CMEI acabam também separando e definindo o “lugar” de meninos e meninas. Segundo Louro (1997), a convivência de meninos e meninas nas instituições mostra concepções naturalizadas, como, por exemplo, que eles parecem “precisar” de mais espaços que elas, que eles preferem “naturalmente” as atividades ao ar livre e que eles têm a tendência de “invadir” os espaços das meninas e interromper suas brincadeiras.

Falas sobre corpo e aparência: “Quero ver quem está bem linda e princesa”

As crianças trazem preocupações estéticas, de aparência, dentro de padrões hegemônicos para cada sexo, principalmente as meninas, desde pequenas, como mostra esse exemplo a seguir de uma menina de quatro anos:

Carolina conversa comigo:

Carolina: - “Sabia que minha tia chegou hoje e me deu sapatilha, bota, roupas e uma mochila da Peppa de rodinha, mas a mochila tem que arrumar. Não vejo a hora que meu pai arrume para eu poder vir bem chique! Vou combinar com essa calça, camiseta, blusa e bota. Estou animada!”. (Turma: Pré I. Diário de campo, 17/09/2018).

Notam-se, nas conversas de algumas meninas do Pré I e do Pré II, preocupações quanto à necessidade de maquiagem, de posturas mais adultas, inclusive, fora do contexto lúdico (“brincar de ser adulto”). Tais percepções que as crianças levam ao CMEI e trocam com seus pares vêm de outras socializações que as crianças vivem, principalmente, de seu ambiente familiar. Várias dessas situações, as professoras não presenciam, ou presenciam sem demonstrar importância (naturalizam) e em outras situações as docentes reforçam o que as crianças trazem. No relato a seguir, verifica-se que as professoras reforçam características vindas da aparência das crianças:

No dia da fantasia, uma menina começa a chorar, a professora Bruna não consegue fazê-la parar e diz: “Não chore que vai borrar sua maquiagem!”. (Turma: Pré II. Diário de campo, 10/10/2018).

Na turma do Pré I encontram-se crianças que possuem 4 anos ou completarão 4 anos no decorrer do ano. As professoras Cátia e Milena, que fazem parte do grupo B, usam como elogio chamar as meninas de princesas e os meninos de príncipes. Nesse caso, mesmo nos dias atuais, em que vemos princesas de diversos tipos e atitudes nas histórias, princesa é ainda utilizado como sinônimo de meninas que se comportam dentro dos padrões esperados, ou é delicada e organizada, ou está “bem arrumada”. Príncipe é aquele menino considerado educado, que não incomoda, que não agride e não tem atitudes grosseiras. No relato a seguir, mesmo que a professora Jacque, que não é da turma e está substituindo, fale para a menina Laura não se preocupar com a sujeira e brincar, a preocupação do que a mãe dela vai pensar, é a fala da professora Cátia, que é da turma e possui um vínculo mais forte com a criança, que pesa mais na sua decisão de não aproveitar a brincadeira:

Vão ao parque, uma menina (Laura) estava preocupada pois calçava um tênis novo rosa de unicórnio, a mãe disse pra não sujar. A professora Jacque disse: “Não deixe de brincar por isso, depois a mãe lava”. A menina diz pra professora Cátia: “Vim com tênis chique!”, ela responde “Quero esse pra mim.” Saem do parque. As crianças vão ao banheiro de meninos e de meninas. Cátia diz no banheiro “Quero ver quem está bem linda e princesa” (para se comportar no banheiro na fila). Ela pega um menino do banheiro e diz “Fique aqui com as

meninas já que você não se comporta”. (Turma: Pré I. Diário de campo, 27/08/2018).

Esse relato também evidencia que o fato de um menino estar junto com as meninas por não se comportar é uma forma de punição. Todos esses pequenos fatos do cotidiano vão constituindo a identidade das crianças e fazendo parte de sua socialização de gênero. Além disso, nessa turma, o assunto mais comentado pelas meninas é sobre princesas, sendo que as professoras as chamam de princesas, lêem livros dessa temática e também colocam filmes sobre o assunto. Este relato a seguir, de outro dia, mostra um dos momentos da leitura:

Profª Milena: - “Quem trouxe esse livro mesmo? Tem várias... Vou contar da Cinderela. A história que vou contar para vocês é Cinderela. Eu adoro.”

Marina (no meio da história): - “Essa história é diferente”.

A professora continua a contar, mostrando as figuras.

Profª Milena: - “Olha a Cinderela com roupa feia, velha, descalça. Ela queria ver o príncipe. Ficou linda, de vestido, perfeita”. (Esses foram os comentários da professora ao mostrar as figuras, não estava escrito no livro). (Turma: Pré I. Diário de campo, 05/09/2018).

Quais referências as crianças obtiveram nesse momento de contação de história? Que meninas devem se sentar adequadamente, abaixar a saia e que de vestido elas ficam perfeitas, quando estão com roupas velhas e descalças estão feias. As professoras enfatizaram essas referências para as crianças de acordo com seu *habitus*. Destaca-se que essa leitura de história não estava no planejamento e os comentários da professora sobre aparência não estavam na história, além disso, as crianças não puderam conversar sobre o assunto. Observa-se também, nessa turma, que as professoras fazem muitos comentários sobre as aparências das crianças.

A professora faz uma fila para ir lá fora brincar. Diz para uma menina:

Profª Milena: “Você tem cabelo loiro, bem loiro, igual de boneca. Aqui, um atrás do outro”.

A professora Cátia chega e fala para as crianças:

Profª Cátia: “Ai, que linda essa trança loira”.

Profª Cátia: “Cortou o cabelo, que lindo!” (menino)

Profª Cátia: “Venha no meu colo! Que cabelo lindo, macio! Hoje você tava uma princesa, comeu arroz, carne”. (Turma: Pré I. Diário de campo, 17/09/2018).

Profª Milena: - “Aline, seu cabelo “tá” bonito, não faz assim senão fica espalhado!”. (Turma: Pré I. Diário de campo, 19/09/2018).

Vão para o parque. A professora comenta para mim dos meninos que têm cabelo mais comprido:

Profª Milena: - “Que dó no calor esses cabelos compridos no olho, o Arthur nunca prendeu, as crianças não tem escolha, quando é grande ainda tem”.

Profª Milena: - “O Kevin entrou esse ano, a mãe disse que tem dó de cortar. No começo do ano foi bem difícil. Chamavam ele de menina. Profe, tem uma menina no banheiro. Daí conversamos com ele. Mas, ele tem cabelo comprido, falavam”.

A outra professora da turma, Cátia, chega e diz para uma menina da sala:

Profª Cátia: - “Ai, ai, que corpinho, magrinha, que bonita!”. (Turma: Pré I. Diário de campo, 24/09/2018).

Nas entrevistas, foi perguntado à professora, do Grupo B, sobre os cabelos dos meninos:

Profª Cátia: No começo quando esse menino entrou, na verdade, eu chegava mais tarde, e uma das meninas (professora) já me avisou: tem uma criança nova na sala e é um menino, eu disse: ah tá, e daí quando eu entrei não achava a criança, porque você ficava procurando, não fui só eu, várias pessoas tiveram o mesmo ponto de vista, não fui só eu, posso dizer que todo mundo, mas assim fora disso, até a gente saber que era um menino, porque aquele cabelinho assim, aquela carinha assim, aqueles traços tranquilos, delicados, fora isso ele é menino, é até bravo. (Entrevista, Grupo B. Turma: Pré I, dezembro/2018).

Os exemplos acima mostram as expectativas das professoras, do Grupo B, de como é ser menina ou ser menino, para futuramente serem mulheres e homens. Para essas professoras, as meninas devem estar sempre com os cabelos arrumados, sem espalhar, enquanto os meninos, não deveriam estar com cabelo comprido, pois, segundo elas, eles sofrem. Nota-se que bravo, para a professora Cátia, é uma característica masculina e por mais que o menino tenha cabelo comprido ele ainda é um menino, pois é bravo.

As falas com comentários sobre a aparência das crianças, por meio de elogios ou a falta deles reforçam estereótipos de masculinidade e feminilidade (meninas: magras, cuidadosas, delicadas, cabelos longos, arrumadas, gostam de maquiagem; meninos: sofrem com cabelo comprido, necessitam ser controlados). Finco (2008) mostra que a forma como as professoras conversam com os meninos e as meninas, o que elogiam, o que valorizam em cada gênero está presente no dia a dia na educação infantil. Desse modo, “as características físicas e os

comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas” (FINCO, 2008, pág. 2).

De acordo com Vianna e Finco (2009), o controle do corpo infantil faz parte do processo de socialização de meninos e meninas, um processo social e culturalmente determinado, através de formas sutis. A educação infantil, como uma das formas de introdução das crianças na vida social, não só cuida do corpo da criança, mas o educa e é onde a cultura inscreve seus signos. Esse processo ainda é afirmado por professores como natural, ligado ao sexo biológico. Algumas crianças transgridem as fronteiras de gênero e estas são vistas como exceções e são investigadas como “casos” pelos professores. O mais comum é que as crianças se desenvolvam no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para seu sexo biológico.

Adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero e suas atitudes demonstram expectativas diferenciadas, segundo Vianna e Finco (2009). Na educação infantil, há um minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos nas formas aparentemente invisíveis com que professoras interagem com as crianças, presente em: controle de sentimentos, movimento corporal, brinquedos disponibilizados, reforço de habilidades específicas, entre outros. Essas distinções são socialmente configuradas e impressas nos corpos de meninos e meninas, por exemplo, no controle da agressividade das meninas e no bloqueio da ternura, sensibilidade e carinho dos meninos. A transgressão desses padrões socialmente aceitos ainda é mal vista e ridicularizada. Mesmo com esse modelo binário masculino-feminino apresentado diariamente às crianças, algumas ainda experimentam, inventam e criam, dependendo do modo como são educadas em diferentes locais.

Na turma das professoras do Grupo A, não foram presenciados comentários sobre a aparência das crianças. Dois meninos da turma estavam com os cabelos compridos no início da observação e na entrevista isso foi perguntado a elas. As professoras trataram do assunto com tranquilidade.

As crianças aprendem a ordem social com seus corpos e a linguagem transmite a esses corpos símbolos e valores. O corpo de cada agente é um corpo socializado, segundo Bourdieu (2001), que investe na prática dos princípios

socialmente construídos e adquiridos em uma experiência social situada e datada, assim o sujeito constrói a realidade social, que é socialmente construída.

Portanto, aprendemos pelo corpo, de acordo com Bourdieu (2001). Antes do intelecto, a ordem social se inscreve nos corpos, através da ação pedagógica cotidiana e nos ritos da instituição, exercidos muitas vezes pela emoção e pelo sofrimento:

O essencial da aprendizagem da masculinidade e da feminilidade tende a inscrever a diferença entre os sexos nos corpos (sobretudo por meio do vestuário), sob a forma de maneiras de andar, de falar, de se comportar, de dirigir o olhar, de sentar-se etc. E os ritos de instituição constituem apenas o limite de todas as ações explícitas pelas quais os grupos trabalham para inculcar os limites sociais, ou, o que dá no mesmo, as classificações sociais (por exemplo, a divisão masculino/ feminino), a naturalizá-las sob a forma de divisões nos corpos, as *hexis* corporais, as disposições, das quais se sabe serem tão duráveis como as inscrições indeléveis da tatuagem, e os princípios coletivos da visão e da divisão. (BOURDIEU, 2001, p. 172-173).

A linguagem das professoras, como qualquer linguagem, não é neutra, mas se apropria através da violência simbólica em que estão inseridas, mostrando valores morais arbitrários. A professora, ao categorizar chamando as crianças de príncipe e princesa, valorizando alguns aspectos físicos para meninos e outros para meninas, está utilizando sistemas simbólicos presentes na sociedade e que a orientam na ação. Além disso, esses sistemas simbólicos fazem com que ocorra um código de comunicação que faça sentido a todos. Os valores do que é feminino e masculino fazem parte de um longo processo de socialização e aquisição de referências. Todos os seres humanos passam por esses espaços produtores de cultura (família, escola, religião, mídia, entre outros) que possuem padrões de comportamento e representações valorativas, de acordo com Setton e Vianna (2014).

Esses sistemas simbólicos são instrumentos de poder e de autoridade, pois dificilmente não serão acatados. A criança menina, por exemplo, observando cotidianamente que suas professoras, que são autoridade naquele local e também com quem possui vínculo afetivo, valorizam determinados comportamentos nas meninas através de suas falas e gestos, esforça-se para acatar e querer agradar,

encaixar-se naquele padrão, ainda mais se nas suas outras agências socializadoras isso também é valorizado.

A regularidade de práticas, já explicitada como ocorre, em conjunto com a linguagem, apresenta-se fortemente unida com a autoridade, no sentido de que as crianças possuem uma forte ligação afetiva com as professoras, fazendo com que interfira no processo de socialização de gênero. Continuando o exemplo, a menina que se apresenta com os comportamentos esperados por aqueles que são significativos para ela, como, nesse caso, uma princesa delicada e sensível, é valorizada e segue até como modelo para seus pares.

As crianças percebem tudo e, para elas, o que as professoras validam ou não, está sendo considerado, seja através do tom de voz ou silêncios, olhares e gestos, além das falas. A eficácia disso fica inscrita nos corpos, como mostram Setton e Vianna (2014), e revela universos alegóricos e morais que são interiorizados pelo grupo de pessoas. Essa violência é sutil e desconhecida, sendo que muitas vezes as professoras não percebem conscientemente que dela fazem parte e que acabam legitimando uma estrutura social arbitrária. Fica-se imerso nessa cultura arbitrária e julgam como evidente, ou seja, as meninas e os meninos são assim, “é natural”.

Considerações Finais

Nem sempre é possível afirmar categoricamente a relação direta da vivência religiosa das professoras sobre a percepção de gênero durante a socialização das crianças e suas tomadas de decisão nas ações cotidianas. Essa relação não é tão visível e explícita. A vivência religiosa faz parte do *habitus*, constituindo percepções, ações e juízos de valor no decorrer da vida dessas docentes, juntamente com a família de origem, mídia, cursos de formação inicial e tantos outros ambientes de socialização.

O estudo aqui apresentado mostra vários momentos em que as professoras, de acordo com seus *habitus*, agiram com posturas que afetam a construção das identidades de gênero das crianças, seja não interferindo em situações (silenciamento) ou impondo padrões e separações por gênero. Em uma turma, no

Maternal II, isso foi menos evidenciado. Nas outras turmas, Pré I e Pré II, os exemplos se mostraram mais contundentes. Não observamos outras diferenças significativas entre as professoras que poderiam explicar esses posicionamentos diferentes, por isso, destacamos que uma vivência religiosa mais institucionalizada, com forte moral cristã, poderia estar na origem dessa diferenciação. Destacamos, no entanto, que mais estudos precisam ser realizados para confirmar essa hipótese, tendo em vista que a pesquisa aqui apresentada foi uma primeira aproximação ao tema.

Contudo, destacamos que as ações das professoras têm origem em diversas fontes. Os formadores de professoras para educação infantil devem compreender, portanto, as ações das professoras de forma mais ampla, vindas de diferentes agências socializadoras e reconhecer as influências, principalmente da religião, no *habitus* das docentes. Esse reconhecimento é essencial para a organização dos cursos de formação continuada, pois esse conjunto de pensamentos coletivos, interiorizados e inconscientes, que advém da violência simbólica, só será rompido em um processo de reflexão e esclarecimento, reformulando conceitos da socialização das professoras, conceitos estes advindos da religião, da família e dos processos de formação, e também aqueles aprendidos com seus pares no interior das instituições educativas que trabalharam.

As questões de gênero precisam fazer parte dos cursos de formação inicial e no caso de professoras já formadas e atuantes faz-se necessária a formação continuada, de responsabilidade da mantenedora (prefeituras e estados), para que percebam e rompam com essas práticas sexistas durante o processo de socialização de gênero de crianças pequenas.

Notas

* Adriane Knoblauch é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: adrianeknoblauch@gmail.com

** Leniara Pellegrinello Camargo é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em educação pela mesma universidade, pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR. E-mail: leniarap@yahoo.com.br

Referências

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

_____. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A dominação masculina**. 5ª edição. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BORBA, Angela M. A brincadeira como experiência de cultura. In: TV ESCOLA - Salto para o futuro. **O cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23, p. 46-54, novembro de 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSIN, Valéria. Religião, sexualidades e gênero. **Rever**, ano 11, n. 01, p. 105-124, jan/jul 2011.

BUSS-SIMÃO, Márcia e ROCHA, Eloisa A. C. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 01-20, 2018.

CAMURÇA, Marcelo. Os “sem religião” no Brasil: juventude, periferia, indiferentismo religioso e trânsito entre religiões institucionalizadas. **Estudos de Religião**, v. 31, n. 3, p. 55-70, 2017.

CURITIBA. **Diretrizes municipais da Educação Infantil**: Caderno I – Princípios e fundamentos. Curitiba: SME, 2016.

_____. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: Modalidades Organizativas do Tempo Didático. Curitiba: SME, 2010.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. In: FAZENDO GÊNERO 8 – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008, Florianópolis. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis: UFSC, 2008, p. 01-06.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.9, p. 51-75, Set/Out/Nov/Dez 1998.

NOVAES, Regina. Os jovens ‘sem religião’: ventos secularizantes, ‘espírito de época’ e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos Avançados**, v.18, n. 52, p. 321-330, 2004.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Reencantamento e dessecularização: A propósito do autoengano em sociologia da religião. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 49, p. 99-117, 1997.

SANCHIS, Pierre. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade. **Cadernos CERU**, série 2, v. 19, n. 2, p. 71-92, 2008.

SETTON, Maria da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 01, p. 107-116, 2002.

SETTON, Maria da G. J. e VIANNA, Claudia. Socialização de gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: GOMES, Lisandra O.; REIS, Magali dos (Org.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Attar Editorial, 2014, p. 34-65.

VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, jul/dez 2009.

Recebido em: junho de 2019.

Aprovado em: fevereiro de 2020.