

GÊNERO É UM CONCEITO COMPLEXO E DE DIFÍCIL SENSOCOMUNIZAÇÃO. CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Eulina Pessoa de Carvalho*

Resumo

Este texto problematiza a compreensão e utilização do conceito de gênero a partir da análise de provas escritas de cursistas do componente curricular Seminários Temáticos de Prática Curricular II do Curso de Pedagogia, Educação Infantil, oferecido pela UAB/UFPB Virtual, na modalidade à distância, no segundo semestre de 2008, a professoras e professores em exercício no estado da Paraíba. O plano de curso visou socializar os resultados do Projeto de Pesquisa “Estudos de caso da prática docente enfocando as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil”, financiado pelo CNPq, e definiu como objetivos a compreensão do conceito de gênero e o delineamento de práticas pedagógicas promotoras da equidade e diversidade sexual e de gênero. A prova final propunha *casos* a serem comentados com base no que havia sido estudado, e solicitava o posicionamento e proposição pedagógica. As respostas aos casos revelam a permanência das noções dicotômicas naturais do gênero; discriminações e desigualdades de sexo/gênero no cotidiano e na ação pedagógica; heteronormatividade e homofobia, e naturalização da violência masculina. O conceito de gênero é discutido, com base na teorização feminista, apontando-se sua difícil compreensão e *sensocomunização*, pois questiona e desafia as identidades e relações pessoais; ademais, a experiência do gênero é em parte inconsciente, e está imbricada com a sexualidade e a religião. Entender gênero como *habitus*, uma estrutura psicossomática estável, explica sua persistência como princípio de visão e de divisão social, de acordo com Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Gênero. Habitus. Formação docente. Educação infantil.

GÊNERO: UM CONCEITO EM DEBATE

O conceito de gênero, entendido como construção cultural de feminilidade e masculinidade fundada na diferença sexual, foi estabelecido pela teoria feminista nos anos de 1970, visando desnaturalizar as diferenças e denunciar as desigualdades de sexo. Os seres humanos são biologicamente e geneticamente mais semelhantes do que diferentes, pois apenas um, entre 46 cromossomos, determina o sexo; contudo, nas sociedades modernas, a cada corpo humano é atribuído um lugar na estrutura binária e hierárquica do sexo e do gênero. As implicações da oposição binária de sexo e gênero são os sofrimentos e injustiças decorrentes do sexismo, do androcentrismo e do heterossexismo.

* Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. mepcarv@terra.com.br

O patriarcado, ou sexismo sistêmico institucionalizado, como é denominado por Bell Hooks (2000), é descrito na literatura sociológica como um sistema social sustentado ideologicamente pela heterossexualidade compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero e modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres econômica, sexual e culturalmente, a partir do lar (ABERCROMBIE; HILL; TURNER, 1994). Androcentrismo significa a visão do homem como o centro, a norma para os seres humanos, o princípio masculino como medida de todas as coisas, a centralidade do sistema de valores masculinos da cultura dominante (BOURDIEU, 1999). A ordem heterossexista (heteronormativa e homofóbica) institui o sexo viável, o gênero viável e o sujeito viável e aceitável (CRANNY-FRANCIS et al., 2003).

A partir do consenso de que os gêneros, noções de masculinidade e feminilidade, não formam uma relação de complementaridade, mas de oposição e hierarquia, e, portanto, de que relações de gênero são relações de poder, ligadas às estruturas da sexualidade e reprodução biológica (MITCHELL, 1973), a teorização sobre o gênero tomou múltiplas vertentes no campo feminista. Gênero é uma dimensão específica da estratificação social e da divisão social do trabalho, relação social, processo de subjetivação e corporificação, papel, norma, ideologia, tecnologia, representação, discurso, imagem/signo, campo de experiência/significação, identidade, modelo de comportamento, estereótipo, performatividade... (ABERCROMBIE; HILL; TURNER, 1994; LAURETIS, 1994; CRANNY-FRANCIS et al., 2003; BUTLER, 2007). Aqui vou reduzir a rica teorização sobre o gênero a duas vertentes: uma estruturalista (que não é essencialista) e outra pós-estruturalista.

A teorização pós-estruturalista, desenvolvida por vários autores e autoras, entre os quais destacam-se Michel Foucault e Judith Butler, e que vem se disseminando na academia brasileira, desconstrói e problematiza

a distinção sexo/gênero. O gênero não estaria para o sexo, assim como a natureza para a cultura: sexo, corpo e gênero são culturalmente construídos, sendo o gênero uma norma reguladora, um aparato de produção do sexo (BUTLER, 2007). Assim, a correspondência linear entre sexo/corpo, gênero/identidade sexual e desejo/orientação sexual é desconstruída.

A teorização pós-estruturalista contrapõe-se, ainda, à dicotomia ou binarismo de gênero ao apontar que os gêneros são múltiplos e instáveis. O gênero seria “uma interpretação múltipla do sexo” (BUTLER, 2007, p. 54); e, de fato, há várias configurações/modelos de masculinidade no tempo e espaço, diversos modos de ser masculino e de ser feminina, enorme diversidade entre homens e entre mulheres. E mais: proclama que o gênero é fluido, discursivo, consistindo em efeitos produzidos nos corpos, comportamentos e relações sociais (LAURETIS, 1994), e até mesmo que o gênero é desincorporado (CRANNY-FRANCIS et al., 2003); e, de fato, pessoas transexuais e transgêneros¹ têm ganho visibilidade.

Por outro lado, em *A Dominação Masculina*, Pierre Bourdieu (1999) define gênero como uma estrutura de dominação simbólica, um princípio de visão e divisão fundamental (antropológico e cosmológico), e um *habitus* (uma estrutura psicossomática). Nas culturas androcêntricas, centradas em normas e valores masculinos, o princípio da inferioridade e da exclusão da mulher é o princípio de divisão e dissimetria fundamental “do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial” (p. 55). Esse princípio de divisão fundamental organiza toda a percepção do mundo social desde a “economia da reprodução biológica ... [em que] a obra propriamente feminina de gestação e de amamentação se vê quase que anulada em relação ao trabalho propriamente masculino de fecundação” (p. 59).

A divisão sexual e de gênero está inscrita na divisão das atividades produtivas e reprodutivas, “na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação, e em particular de todas as trocas de honra, das trocas de palavra (...), trocas de dons, trocas de mulheres, trocas de desafios e de mortes (cujo limite é a guerra)” (p. 60). E está inscrita nos *habitus* (sistemas de disposições estáveis e duradouras) “dos protagonistas da economia de bens simbólicos”: homens, constituídos pelo “senso de honra”, e mulheres, reduzidas ao “estatuto social de objetos de troca, definidos segundo os interesses masculinos, e destinados assim a contribuir para a reprodução do capital simbólico dos homens” (p. 60, 56).

A formação de *habitus* de gênero (assim como de classe, etc.) se dá mediante um trabalho pedagógico psicossomático de socialização difusa e contínua, compartilhado por várias instituições sociais, um trabalho que constrói simultaneamente o sujeito e o mundo, reproduzindo articuladamente estruturas subjetivas (princípios de visão) e estruturas objetivas (princípios de divisão). Marca do *habitus* masculino, o ponto de honra “é o princípio do sistema de estratégias de reprodução” — estratégias de fecundidade, matrimoniais, educativas, econômicas, de sucessão, através das quais “os homens, detentores do monopólio dos instrumentos de produção e de reprodução do capital simbólico, visam a assegurar a conservação ou o aumento deste capital”, bem como a “transmissão dos poderes e dos privilégios herdados” (p. 62). Enfim, “o mundo social funciona (em graus diferentes, segundo as áreas) como um mercado de bens simbólicos dominado pela visão masculina: ser, quando se trata de mulheres, é ser-percebido, e percebido pelo olhar masculino, ou por um olhar marcado pelas categorias masculinas” (p. 118). Assim, fragilidade, docilidade, submissão ou *impotência aprendida* são as marcas do *habitus* feminino no contexto da dominação masculina.

O conceito de gênero como estrutura de dominação simbólica e *habitus*, materializada na organização social e nos corpos, explica a persistência das relações de dominação/desigualdade social, o sexismo, misoginia e homofobia² que afetam, sobretudo, mulheres e homens que não assumem o modelo de masculinidade hegemônica (CONNELL, 2005). As estruturas sociais e psicossomáticas tendem a permanecer, ou seja, a resistir à mudança. O *habitus* não é imutável, mas é durável; é formado em cada história/biografia individual em relação com outras histórias individuais.

É interessante buscar consensos, entre estudiosas e estudiosos de gênero, sobre algumas proposições, a despeito das distintas matrizes teóricas, disciplinares e conceituais. Eis algumas dessas proposições, úteis para a análise aqui pretendida:

- Persistem as divisões de gênero e a dominação masculina na organização social (BOURDIEU, 1999). A organização do conhecimento e do trabalho escolar é sexuada/gendrada. Entre outras hierarquias sociais, a escola reproduz as diferenças de gênero em seus espaços, relações e atividades (MYERS et al. 2007).
- Violências de sexo e gênero, físicas e simbólicas, marcaram e ainda marcam as experiências das mulheres na sexualidade, na família, no trabalho etc. A hegemonia masculina, conjunto de práticas e mentalidades materializadas na família, no governo, no militarismo e no capitalismo corporativista (CONNELL, 2005), tem efeitos perversos também para os homens, sobretudo o culto à violência.
- A construção de gênero, imposta pelas instituições sociais, mas também assumida pelos sujeitos, é o produto e o processo da representação e da auto-representação (LAURETIS, 1994). A construção de gênero é também produto da inculcação sistemática, através de prescrições e proscricções, silenciosas ou explícitas (BOURDIEU, 1999). As

mulheres são representadas e se representam (se identificam) como frágeis, inferiores (fisicamente, intelectualmente, moralmente) e emocionalmente dependentes dos homens. São socializadas pela cultura patriarcal para competirem umas com as outras pela aprovação patriarcal; para encararem as outras mulheres com ciúme, medo e ódio; para se julgarem mutuamente sem compaixão e se punirem duramente, configuração psíquica que Bell Hooks (2000) denomina de *auto-ódio*.

- Gênero e sexualidade são processos sociais, estreitamente vinculados, que criam e regulam os sujeitos (CRANNY-FRANCIS et al., 2003, p. 19). No sistema da heterossexualidade compulsória e de oposição de gênero, a sexualidade masculina é representada como naturalmente ativa, agressiva e sádica, e a feminina como naturalmente passiva, masoquista e narcisista, reduzida à maternidade (p. 7).

Simone de Beauvoir (1980) disse que não se nasce mulher (ou homem), torna-se mulher (ou homem), apontando para a construção social, cultural e educacional de sujeitos de gênero. De acordo com Cranny-Francis et al. (2003, p. 55), entender a formação do sujeito é crucial para entender como o gênero funciona socialmente e psiquicamente. Diferentemente de *self* e indivíduo, que denotam seres racionais, coerentes, autônomos, conscientes e em controle de suas ações, pensamentos e significados, sujeito denota seres menos poderosos, sujeitos a forças não inteiramente sob seu controle e compreensão, tanto externas – históricas, econômicas e culturais –, quanto internas – impulsos e energias corporais, suas representações psíquicas, fantasias inconscientes e pensamentos reprimidos (p. 42). De acordo com Michel Foucault (apud CRANNY-FRANCIS et al., 2003, p. 48-49), os sujeitos são produzidos pelas operações e negociações discursivas que constituem a vida social – são simultaneamente efeitos de poder e elementos de sua articulação, constituídos pelo poder e seu veículo.

A formação de sujeitos de gênero, do *habitus* masculino ou feminino, se dá, primordialmente em instituições como a família e a escola, em relações intergeracionais e intrageracionais. Pode-se admitir tanto que “o gênero é adquirido no curso da socialização e internalização de normas” quanto que “é parte de uma rede linguística que precede e estrutura a formação do ego e do sujeito linguístico (CRANNY-FRANCIS et al., 2003, p. 3); e que as relações de gênero são ensinadas/aprendidas e vividas consciente e inconscientemente.

Deve-se lembrar que a construção cultural-educacional de gêneros opostos e excludentes e da relação de dominação masculina resulta em graves problemáticas e desigualdades sociais, entre as quais cabe destacar a violência masculina: física, simbólica, sexual, praticada contra mulheres, gays, crianças, contra a natureza e a própria humanidade. Abuso sexual, estupro, prostituição, pornografia, a predominância de homens nas prisões, assassinatos homofóbicos, a destruição ambiental, a persistência das guerras são questões culturais – e educacionais – de gênero.

INTRODUZINDO O CONCEITO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DOS SEMINÁRIOS TEMÁTICOS DE PRÁTICA CURRICULAR COM FOCO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O interesse pela problemática das relações de gênero na política educacional e curricular brasileira é bem recente: foi introduzido em 1998, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no Tema Transversal Orientação Sexual (BRASIL, PCN, 1998) e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCEI, 1998). Este último documento, por exemplo, destaca a preocupação com a não reprodução de identidades e papéis de gênero estereotipados em suas orientações didáticas.

Todavia, passada mais de uma década, não se encontra generalizadamente a preocupação com a equidade de gênero e com uma educação não-sexista e não-homofóbica nos projetos político-pedagógicos das escolas e em projetos de intervenção pedagógica, no estado da Paraíba, por exemplo. Por outro lado, na formação inicial e continuada de professoras e professores³ ainda não se dá a devida atenção à problemática da produção das diferenças e desigualdades de gênero, nem como questão específica, nem articulada a outras diferenças e desigualdades sociais e culturais.⁴

Justifica-se assim a importância da inserção do conteúdo relações de gênero num dos Seminários Temáticos de Prática Curricular do Curso de Pedagogia/EAD/Educação Infantil do Centro de Educação da UFPB, componente curricular que visa propiciar o desenvolvimento de uma epistemologia da prática. O conhecimento das relações de gênero (conceito e implicações) é imprescindível quando se enfocam temas como corpo, brinquedos e brincadeiras, formação da identidade da criança, oportunidades de aprendizagem, o cuidar e a identidade profissional docente, especialmente no nível inicial de escolarização. Assim, os Seminários Temáticos de Prática Curricular II (CARVALHO, 2008)⁵ oportunizaram, ao longo de suas 60 horas, refletir sobre as relações de gênero no cotidiano da educação infantil, com base na própria experiência pessoal e profissional dos/as aprendentes, em aportes teóricos feministas, e nos resultados do projeto de pesquisa “Estudos de caso da prática docente enfocando as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil” (CARVALHO, ISMAEL, MELO e SANTOS, 2008), desenvolvido no período de setembro de 2006 a agosto de 2008, com apoio do CNPq.

As relações de gênero constituem uma questão importante e dizem respeito a todos os aspectos das nossas vidas: família, sexualidade, identidade, trabalho, política/políticas públicas, violência e educação. O

princípio de visão e divisão de gênero (BOURDIEU, 1999) marca a aprendizagem das relações, práticas, significados e valores da vida individual e coletiva. Vários problemas sociais decorrem do sexismo, heterossexismo e iniquidade de gênero, associados a outras desigualdades, e se refletem na escola: discriminações e violências, a gravidez na adolescência, a exploração/desvalorização do trabalho das mulheres, doméstico e remunerado, entre os quais o docente, a omissão de paternidade e a decorrente sobrecarga das mães. E a escola participa direta e indiretamente, na ação ou omissão, da construção desses problemas e desigualdades, dando tratamento desigual a alunos e alunas e legitimando visões preconceituosas de mundo e sujeito.

Assim, os Seminários Temáticos de Prática Curricular II objetivaram “compreender o conceito de gênero e aplicá-lo à análise crítica das relações escolares, da gestão, do currículo e da prática pedagógica; e delinear práticas pedagógicas não-sexistas, não-androcêntricas, não-homofóbicas, promotoras da equidade de gênero e da diversidade sexual e de gênero” (CARVALHO, 2008, p. 277). Foram cursados por 91 aprendentes, na grande maioria mulheres e professoras em exercício, residentes nos municípios de João Pessoa e Campina Grande, os dois maiores do estado da Paraíba, e outros menores: Conde, Duas Estradas, Pombal, Cuité de Mamanguape, Araruna e Ipojuca, este último no estado de Pernambuco.

O material didático elaborado organizou-se em três unidades, cada uma com quatro aulas, de acordo com o seguinte formato: questões iniciais para reflexão; textos curtos apresentando conceitos, dados, argumentos, indicações bibliográficas; e, finalmente, desafios, isto é, tarefas empíricas/práticas, analíticas/reflexivas a serem individualmente realizadas, e compartilhadas, discutidas e revistas nos *chats*.

A primeira unidade compreendia o conceito de gênero e conceitos correlatos, situando as relações de

gênero na escola.⁶ A segunda unidade abordava a construção de gênero na educação infantil.⁷ A terceira unidade enfocava a construção da equidade de gênero nas práticas pedagógicas⁸, apresentando 15 *casos*⁹ (relatos empíricos) para reflexão/discussão e posicionamento/proposição pedagógica, visando aplicar conhecimentos e reflexões a situações que ocorrem nas instituições de educação infantil.

De acordo com a proposta pedagógica do componente curricular, a prova presencial, exigida pelo curso (somada à avaliação contínua), seguiu o mesmo formato de *casos*, atendendo aos seus objetivos formativos. Propunha-se simplesmente: “Com base no que você estudou sobre a distinção entre sexo e gênero, comente as historinhas... Argumente e se posicione quanto ao que você considera que seria a melhor atitude pedagógica.” A seguir, analisam-se as respostas escritas elaboradas para os casos da prova, por 61 cursistas. Essas respostas, como se verá, revelam a permanência das noções dicotômicas e de determinação natural do gênero; e de discriminações e desigualdades de sexo/gênero na experiência cotidiana e na ação pedagógica.

RESPEITO ÀS “PREFERÊNCIAS NATURAIS”

“Natureza ou cultura? Distinção entre sexo e gênero” foi o tema da primeira aula dos Seminários Temáticos de Prática Curricular II. Este tema integra (ou deveria integrar) também a Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação, pois a reflexão sobre o poder e alcance da educação permeia e condiciona a prática pedagógica e todo esforço docente. No final dos seminários, dever-se-ia esperar uma compreensão crítica da construção cultural dicotômica de gênero e de suas implicações. Todavia, a grande maioria das/os aprendentes não atingiu tal expectativa, como se pode constatar na análise das respostas do Caso 1.

Questão 1

Quando Valéria foi fazer seu estágio de docência em educação infantil na creche da universidade, notou que meninos e meninas brincavam separados com jogos e brinquedos distintos. Na salinha tinha duas caixas de brinquedos: uma com carrinhos e super heróis e outra com bonecas e panelinhas, que traziam de casa. No recreio só os meninos jogavam bola, enquanto as meninas brincavam de panelinha na caixa de areia.

Entrevistada por Valéria a professora disse: “Eu respeito as preferências naturais de cada criança e deixo que elas escolham os brinquedos que querem. Por isso é que precisamos de duas caixas de brinquedos, uma para os meninos, outra para as meninas”.

O que você acha da organização dos brinquedos e das brincadeiras adotada por essa professora? Na sua visão, as preferências, nessa fase da vida, são naturais ou aprendidas?

As respostas foram quase totalmente unânimes no que se refere à crença em preferências naturais: “as crianças têm sua natureza e seus instintos naturais”; “as preferências surgem naturalmente”; “são naturais as escolhas que cada criança faz”; “as preferências deveriam fluir naturalmente”; “nessa fase a criança opta pelas suas preferências naturalmente”; “a criança já tem suas preferências, que ocorrem naturalmente, independente do que os outros façam”. Apenas duas respostas consideraram que “na infância há preferências que são naturais e outras que são aprendidas”. Ninguém considerou que as escolhas se dão entre os objetos culturais disponíveis, previamente construídos no contexto do arbitrário cultural dominante.

Outra crença é que aquilo que é natural se manifesta espontaneamente e não deve ser cerceado, sugerindo uma perspectiva educativa libertária/espontaneísta na educação infantil. Algumas respostas assumiram um tom categórico: “as escolhas devem ser naturais”; “as escolhas devem ser livres”. Por conseguinte, só resta à professora, comprometida com um ideário de liberdade da criança, respeitar suas escolhas naturais e espontâneas, ou seja, não interferir, abdicar de qualquer função pedagógica restritiva, diretiva ou impositiva. Várias aprendentes responderam que “deve-se respeitar as preferências naturais

das crianças”; “deve-se respeitar a vontade das crianças”; “gosto não se discute; a vontade de cada criança deve ser respeitada”; “não imponho nada aos meus alunos e os deixo livres para escolher as brincadeiras”. No caso proposto, “a professora respeitou a opção de cada aluno dando liberdade de escolha às crianças de escolher o seu brinquedo”. Nesse grupo de respostas não se menciona, porém, a organização separada dos brinquedos, que expressa uma escolha prévia, feita ou ratificada pela professora de acordo com o arbitrário cultural dominante da separação de sexo e distinção de gênero.

É grave a constatação de omissão pedagógica, baseada nesse ideário libertário. Apenas uma resposta admitiu que “as crianças agem naturalmente, mas sempre precisam ser orientadas”. Outra ponderou que “as preferências nesta fase da vida são naturais, embora os adultos modifiquem culturalmente com seus modos de pensar e agir”.¹⁰

O que são preferências naturais para as/os professoras/es que forneceram essas respostas? Os dicionários da língua portuguesa registram que “natural” pode ser sinônimo de inato, espontâneo, índole ou temperamento; já o ato de “preferir” manifesta distinção, primazia, gostar mais de uma coisa do que de outra. Nos termos do caso proposto, não há margem para diversidade de preferências naturais e de escolhas livres. A questão de “preferências de sexo/gênero” fica implícita, quando todo o curso visou precisamente questionar a noção de uma ordem natural e dicotômica de gênero, chamando atenção para suas implicações – limitações ao desenvolvimento humano, desigualdades, injustiças, sofrimentos. É possível, então, que as “preferências naturais” das crianças coincidam com (e confirmem) as preferências/crenças das/dos aprendentes numa ordem natural de gênero inquestionável.

Uma única resposta destacou que “as preferências das crianças vêm de forma espontânea, até pela questão cultural vivenciada por elas”, situando a es-

pontaneidade num marco cultural e não natural. Sete aprendentes, sendo dois do sexo masculino, declararam achar “correto separar brinquedos por gênero”. Outra se expressou assim: “Se as preferências são naturais ou aprendidas, não importa, as crianças precisam saber que há diferença de sexo”. Outra, ainda, declarou: “As crianças precisam aprender que há coisas diferentes entre homens e mulheres”.

Chama atenção a crença na brincadeira livre e no espontaneísmo, que parece ser parte do ideário pedagógico das alunas e alunos do curso. Até mesmo a minoria que faz a crítica à separação dos brinquedos acredita em “brincadeira livre”.

Esse ideário pedagógico está sendo formado no curso e cabe perguntar o que as alunas e alunos aprendem nele sobre “natureza da criança”, “desenvolvimento natural”, por exemplo, a cargo do componente curricular Psicologia do Desenvolvimento; ou sobre “brincadeira livre”, no componente curricular que trata de Ludicidade. O que as disciplinas de Fundamentos da Educação, História, Sociologia, Antropologia, além da Psicologia, estão ensinando sobre desenvolvimento humano e educação na primeira infância? É possível falar neste curso de escolha de brinquedos sem falar de invenções sociais como mercado, publicidade e consumismo?

Parece que as/os professoras/es que fazem este curso de Pedagogia/Educação Infantil, o qual adota a inter/transdisciplinaridade em seu projeto político-pedagógico, estão aprendendo acriticamente, segundo uma visão essencialista e romântica, que não devem intervir na “expressão natural” e nas “escolhas espontâneas” das crianças. A professora deve sempre permitir que as crianças escolham com quem e com quem brincar? Não há brincadeiras mais desejáveis do que outras do ponto de vista pedagógico? Não há brincadeiras perigosas, indesejáveis? Deve-se permitir brincadeiras violentas, por exemplo?

DISCRIMINAÇÃO ENTRE MENINOS E MENINAS

Os casos seguintes demonstram que, a despeito do ideário libertário declarado, não há liberdade nem apoio às escolhas espontâneas das crianças nas brincadeiras, quer sejam meninos ou meninas. Ao contrário, persistem o controle/repressão da sexualidade (desejos e prazeres) das meninas (Caso 2) e a vigilância homofóbica sobre os meninos (Caso 3).¹¹

Questão 2	<p>No horário do parque, meninas e meninos brincavam de pega. Pouco depois, Luciana veio avisar à professora que Carla estava chorando. A professora foi lá ver. Carla ainda chorava. A professora disse: “Já deve ter mexido demais com os colegas, não foi? Agora é sua vez de chorar.” Luciana explicou o que se passara: “Ela falou pro André parar, mas ele não quis. Ai...”</p> <p>A professora termina a conversa dizendo: “Ela vive correndo atrás dos meninos o tempo todo. Carla senta aqui. Vê se sai de perto dos meninos.”</p>
	<p><i>O que você acha da condução pedagógica desse episódio pela professora? Afinal meninas e meninos não devem brincar juntos?</i></p>

A grande maioria das respostas tentava conciliar: “meninos e meninas podem brincar juntos, mas não em todo tipo de brincadeira.” Ou: “meninos e meninas podem brincar juntos, sim, o diferencial é que as brincadeiras dos meninos são mais violentas e as meninas, por serem mais frágeis, acabam se machucando.”

Duas respostas destacaram que “nos primeiros anos de vida as meninas são mais frágeis fisicamente do que os meninos”! O que os componentes curriculares Psicologia do Desenvolvimento e Fundamentos Biológicos da Educação esclarecem a respeito de tal crença?

É importante ressaltar a persistência dos estereótipos de força masculina e fragilidade feminina. Os princípios de divisão e visão de gênero se reforçam mutuamente (BOURDIEU, 1999) e podem cegar os sujeitos para as evidências.¹² Não há evidências de di-

ferenças de força física entre crianças relacionadas ao sexo nos primeiros anos de vida, quando não se pode apelar ainda para diferenças hormonais que se manifestarão a partir da puberdade. Meninas e meninos da mesma idade apresentam variação de peso, altura, independentemente de sexo, e meninas podem ser efetivamente mais fortes do que meninos. Se os meninos já exibem força é porque têm a *libido dominandi* estimulada desde cedo, como aponta Pierre Bourdieu (1999); e se as meninas se abstêm de bater e choram ao invés de revidar é porque já internalizaram expectativas de fragilidade feminina.

Poucas respostas destacaram a violência das brincadeiras, indicando a possibilidade pedagógica de desestimular ou coibir “as brincadeiras de machucar”. Isso sugere que a violência masculina segue naturalizada e inquestionada.

Alguém sugeriu que a professora deveria ouvir mais as crianças, porém ninguém apontou a importância de ensinar as crianças a se ouvirem e a respeitarem os limites uns dos outros, pois, no caso relatado, a menina pediu para o menino parar.

Finalmente, uma aprendente tocou numa questão fundamental para explicar a separação entre os sexos, porém silenciada, ao afirmar que “meninas e meninos podem brincar juntos sem expressão da sexualidade”. Carla “vive correndo atrás dos meninos o tempo todo”, por isso, inevitavelmente, vai acabar chorando. Está implícito na atitude da professora que Carla (tão precoce) merece ser castigada.

Os meninos, por sua vez, tampouco devem seguir as meninas, imitá-las ou se misturarem com elas, como sugerem as respostas ao Caso 3.

Questão 3	<p>A turma de 4-5 anos estava se organizando para o ensaio geral de uma peça para o Dia das Crianças. As crianças iam provar as fantasias e se maquiar. Uma das auxiliares pegou o estojo de maquiagem e pediu às crianças para fazerem fila para ela maquiar uma a uma. Um menino chamado João entrou logo na fila.</p> <p>A professora da turma, que estava terminando de organizar as fantasias, ao passar pela fila e ver João, disse: “João, os homens vão sentar ali. Eu não sei pra quê homem se maquiar.”</p> <p>Outro menino exclamou: “A gente quer igual às meninas!”</p> <p>A professora respondeu: “Primeiro, só as meninas.”</p> <p>Um garoto perguntou por que as meninas seriam maquiadas primeiro, e ela não respondeu.</p> <p>Algum tempo depois, quando quase todas as meninas estavam maquiadas, um menino perguntou à professora se já poderia entrar na fila. A professora, novamente, respondeu: “Homem não precisa de maquiagem, não.”</p> <p><i>O que você acha da atitude da professora? Por que os meninos não poderiam se maquiar?</i></p>
-----------	--

HETERONORMATIVIDADE, HOMOFOBIA E VIOLÊNCIA MASCULINA

Questão 4	<p>Numa formação com profissionais da educação infantil a professora formadora trabalhou com um grupo que tinha dois homens. Curiosa, nos momentos reflexivos do processo de formação, ela perguntou se os rapazes já tinham sido questionados sobre a sua escolha e atuação profissional.</p> <p>Eles disseram que no início algumas famílias estranharam, perguntando se eles iriam dar banho nas crianças e eles disseram que sim, que eram pais e cuidavam, também, dos seus filhos e filhas. Isso contribuiu para que as famílias aceitassem e respeitassem o seu trabalho.</p> <p><i>Mas e se eles não fossem casados e pais de família? Um homem solteiro seria igualmente aceito? E se o professor fosse homossexual?</i></p>
-----------	---

Quase todas as respostas discordaram da atitude da professora, pois ela poderia fazer maquiagem diferente para os meninos e meninas”. Assim, o caso foi resolvido propondo-se que “os meninos poderiam se maquiar sim, só que diferente das meninas”.

Uma aprendente considerou que “a maquiagem faz parte de uma peça teatral”, assim, “é claro que a maquiagem masculina seria diferente da feminina”, ou seja, os personagens já seriam convencionalmente gendrados. Lembrou apenas de um personagem “neutro”: o palhaço.

Outra ponderou que “meninos podem se maquiar, sim, não de forma totalmente exagerada... até porque era uma peça teatral.” Uma maquiagem mais adequada para os meninos seria “sem batom, sombra ou rímel”, “mais discreta”.

Apenas uma aprendente lembrou que atores sempre se maquiaram. Ninguém lembrou que no passado homens aristocratas e indígenas se maquiavam. Nem que no teatro profissional atores podem representar personagem de sexo oposto.

A heteronormatividade e a homofobia estão fortemente presentes nas representações e práticas sociais e permeiam as relações escolares, assim como a naturalização da violência sexual masculina, como se pode constatar na análise das respostas ao Caso 4.

Professores do sexo masculino não são ou seriam aceitos na Educação Infantil, segundo 36 aprendentes, donde se conclui que o caso lhes pareceu simplesmente implausível. Para 13 aprendentes, apenas, professores gays deveriam ser aceitos na escola infantil, por razões éticas, mencionando-se o respeito à vida privada, e competência profissional, como critério preponderante de ingresso na carreira. Outros 13 aprendentes acham que o profissionalismo pode ou poderia superar o preconceito, manifestando uma esperança de mudança.

Destacam-se algumas respostas, que problematizam a construção da sexualidade masculina articulada à moral heteronormativa e à violência sexual:

“Casado com filhos já é complicado. Imagine solteiro.”

“Embora todos tenham direitos iguais perante a lei, na educação infantil seria complicado ter um professor homossexual porque a criança está em formação de personalidade, moralidade, caráter, e ficaria muito confusa de ver uma pessoa do sexo masculino travestido de gênero feminino. A criança não teria um referencial correto. Um professor homossexual seria mais adequado no Fundamen-

tal II talvez, ou na universidade, pois as mentes estariam mais que formadas. Em suma, um professor homossexual poderia ser aceito numa escola pública, pois os pais não têm como optar. Num estabelecimento particular acho pouco provável.” “Na minha opinião, isso não daria certo. Homem tem um instinto diferente. Sabemos dos abusos infantis por parte dos pais, tios, avôs, familiares mais próximos e dos vizinhos também. Eu não concordaria que um rapaz solteiro, homossexual, heterossexual, casado, “homem”, desse banho nos meus filhos ou filhas.”

Chama atenção na segunda resposta a referência explícita à superioridade da moral sexual heteronormativa, considerada “referencial correto”, infringindo-se a própria lei: a preocupação com a educação moral/sexual da criança em formação, que não deveria ser exposta precocemente a modelos de gênero e orientação sexual indesejáveis, deveria barrar a entrada de pessoas homossexuais na escola infantil e na carreira docente nesse nível. De acordo com o arrazoado apresentado, a presença de homossexuais na docência poderia ser tolerada apenas nos níveis de ensino que recebem estudantes mais velhos/as, já formados/as na moral heteronormativa, ou na escola pública, onde “os pais” não têm poder de influenciar as políticas/práticas educacionais!

Também chama atenção a representação de homossexual como “pessoa do sexo masculino travestido de gênero feminino”, a despeito do material crítico disponibilizado para leitura e esclarecimento.¹³

A terceira resposta, triste e alarmantemente, ilustra a crença fatídica numa sexualidade masculina violenta e perversa: todos os homens são perigosos, homossexuais dão mau exemplo, mas heterossexuais podem ser pedófilos. A explicação para isso é a natureza, o instinto, e evidências são apontadas: casos conhecidos de abuso sexual de crianças, cometidos por homens adultos, no contexto das relações familiares. A lógica parece ser: se nem o tabu do incesto funciona em casa, o que poderá

passar na escola? A visão e posicionamento acerca do perigo representado pela sexualidade masculina são definitivos: nem solteiro, nem casado, nem homossexual, nem heterossexual, basta ser “homem” para que a professora queira vê-lo distante do corpo dos seus filhos e filhas.

Em várias das respostas, as/os professoras/es não fizeram diferenciação entre meninos e meninas quando dizem que “os pais” não aceitariam um professor homem dando banho em suas “crianças”. É interessante ressaltar também que, exceto na resposta da professora registrada acima, as/os cursistas falam sempre de preconceito por parte dos pais, mas raramente por parte dos/as colegas docentes.

GÊNERO: UM CONCEITO DE DIFÍCIL COMPREENSÃO E SENSOCOMUNIZAÇÃO

Depois de cursar esses seminários temáticos que enfocam a construção cultural de gênero, das identidades, da ordem social e escolar, seria possível falar de *desenvolvimento natural da criança*? Seria justificável e desejável continuar fazendo vista grossa às divisões e visões binárias e hierárquicas de gênero, e continuar discriminando meninos e meninas nas atividades escolares? Seria plausível a naturalização da violência masculina e da sexualidade violenta dos homens? Seria defensável a homofobia?

A análise, apresentada acima, das respostas de professoras e professores ao final de uma disciplina que visava sensocomunizar (SANTOS, 1999)¹⁴ o conceito de gênero no pensamento e na prática pedagógica na Educação Infantil, mostra a persistência do sexismo, do androcentrismo, do heterossexismo, da misoginia e da homofobia, mesmo quando se é exposto/a à crítica dessas problemáticas. O que contribui para isso?

Sem desconhecer a fraqueza teórica e conceitual da formação docente e escolar prévia – o fato de nossas muitas alunas e pouquíssimos alunos entrarem nos cursos de Pedagogia com baixa pontuação nas seleções de ingresso no ensino superior – proponho algumas respostas-tentativas.

Primeiro, como tenho argumentando em outros momentos (CARVALHO, 2006), é importante considerar que a crítica cultural de gênero, ou seja, a crítica feminista propõe uma redefinição da identidade e remete às experiências e relações íntimas dos sujeitos: familiares, filiais, conjugais, afetivas, sexuais.¹⁵ Embora a teorização pós-estruturalista advogue identidades instáveis e fluidas, as pessoas necessitam, desejam fixar (mais do que transformar) identidades¹⁶, e defendem-se, resistem (sobretudo as pessoas adultas) quando suas crenças e identidades são questionadas e ameaçadas. Se as identidades são discursivas, significados e valores são vividos e inscritos na subjetividade e no corpo, entenda-se um tanto ausente da teorização educacional. É útil entender o gênero como um *habitus*, uma estrutura psicossomática estável, pois sua inércia deriva do fato de que é/foi inculcado, internalizado, corporificado. Daí a sua persistência como princípio de visão e de divisão social. Ao mesmo tempo, estamos tratando de relações (complexas) de gênero, com uma carga inconsciente a ser ponderada, o que convida enfoques psicológicos e psicanalíticos, ainda pouco encontrados na educação e na prática pedagógica.

Segundo, é interessante considerar as articulações entre gênero e sexualidade, entendida como expressão de desejos e prazeres. Observamos, amiúde, no cotidiano, que as identidades de gênero são valorizadas e a oposição/polarização de gênero é defendida pelas pessoas como condição indispensável à atração e prazer sexual, no marco da heteronormatividade, mesmo em meio aos sofrimentos da violência sexual e de gênero, física e simbólica. Para se assegurarem de que são atraentes e desejáveis muitas mulheres fazem questão de dizer que não são feministas, mas femininas. Connell (2009, p.96) chama atenção para “o *prazer* que é óbvio em muito do aprendizado do gênero, o entusiasmo com o qual os/as jovens adotam o simbolismo de gênero (por exemplo, roupas *sexy*) e constroem relações de gênero (por exemplo, na-

moros na adolescência). Quando proponho, em situações de formação docente, imaginar um mundo sem gêneros, causo perplexidade, pois para muitas mulheres, de todas as idades, gênero é charme, é parte importante de sua expressividade corporal e identidade.

Terceiro, não se deve esquecer a imbricação entre gênero, religião e moral. A teorização sobre a construção cultural e a diversidade de gênero põe em xeque a crença confortável numa ordem natural, sagrada, e desafia a moral tradicional, originada e sustentada pela religião, principalmente cristã, no caso do Brasil. Às vezes, nossas/os cursistas traziam valores explicitamente religiosos (conservadores, patriarcais, heteronormativos) e travavam debates sobre religião, embora essa questão tenha sido evitada.

Para concluir, lembro que assumir a construção cultural da diversidade e equidade de gênero supõe ação/capacidade de (re)estruturação (*agency*) e escolhas éticas em prol da construção de um mundo sem desigualdades, injustiças e sofrimentos. Tal tarefa não é fácil, e só agora começa ser assumida, de forma ainda incipiente, pelas instituições de formação docente¹⁷ e pela escola.

GENDER IS A COMPLEX CONCEPT, DIFFICULT TO BECOME COMMON SENSE. NOTES ON A TEACHER EDUCATION EXPERIENCE.

Abstract

This paper problematizes the understandings and uses of tests written by students (in-service teachers on the state of Paraíba) enrolled in one of the Seminars on Curricular Practice of a Teacher Education Distance Course, specialized in Child Education, offered by the Federal University of Paraíba (UFPB), in the second semester of 2008. The syllabus aimed at disseminating the findings of a research project on teacher practice and gender (de)constructions in pre-schools, financed by the

Brazilian National Research Council (CNPQ), and it posed as goals: to understand the concept of gender, and to plan pedagogical practices able to promote gender diversity and equity. The final test proposed cases for analysis and it asked for pedagogical propositions. Answers revealed the persistence of dichotomous and natural notions of gender; discriminations and inequalities of sex/gender in daily life and pedagogical actions; heteronormativity and homophobia, and the naturalization of male violence. The concept of gender is discussed, based on the feminist theory, and its complexity and difficulties to become common sense are pointed out; it questions and it challenges identities and personal relations; it is partially unconscious and it is intertwined with sexuality and religion. Understanding gender as *habitus*, a stable psychosomatic structure, explains its endurance as a principle of social vision and division, according to Pierre Bourdieu.

Keywords: Gender. Habitus. Teacher education. Child education.

NOTAS

- 1 Pessoas transexuais e transgêneros são aquelas que não se enquadram na seqüência sexo-gênero-sexualidade definida pela heteronormatividade, pois nem todo corpo naturalmente ou geneticamente macho ou fêmea assume uma identidade de gênero respectivamente masculina ou feminina, e tampouco há correspondência linear entre identidade de gênero e orientação sexual (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).
- 2 Esses termos estão relacionados. Sexismo denota discriminação de sexo: tratamento indigno ao sexo feminino. Misoginia é desprezo aversão, ódio a sujeitos e objetos femininos. Analogamente, homofobia é desprezo, aversão, ódio a sujeitos homossexuais, principalmente afeminados, donde sua estreita relação com a misoginia. A homofobia, lesbofobia e transfobia impulsionam as discriminações e violências contra gays, lésbicas, transgêneros e travestis. A homofobia pode ser considerada uma forma de sexismo, pois defende as fronteiras de sexo (hetero/homo) e gênero (masculino/feminino) (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).
- 3 O I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2004), propunha ações educativas para a equidade de gênero, raça/etnia e orientação sexual na educação formal, informal e profissional/continuada, inclusive no ensino superior e na formação inicial e continuada de educadoras/es.
- 4 O curso de Pedagogia do Centro Educação da Universidade Federal da Paraíba tem uma disciplina denominada Educação e Diversidade Cultural que deve dar conta do estudo da construção/superação de todas as diferenças e desigualdades. As demais disciplinas do currículo, por exemplo, as de Fundamentos da Educação, não transversalizam a abordagem de gênero.
- 5 O material didático dos Seminários Temáticos de Prática Curricular II sobre Relações de Gênero na Educação Infantil encontra-se disponível em <http://www.ufpb.br/escolasplurais>.

- 6 Aula 1 - Natureza ou cultura? Distinção entre sexo e gênero. Aula 2 - Relações de gênero e organização social. Aula 3 - Identidade e diversidade sexual e de gênero. Aula 4 - Relações de gênero, organização escolar e currículo.
- 7 Aula 5 - Corpo, sexualidade infantil e construção da identidade sexual e de gênero na pequena infância. Aula 6 - Orientações do RCNEI. Aula 7 - Organização escolar, currículo e prática pedagógica de cuidado e conhecimento do corpo: contextos de reprodução ou desconstrução? Aula 8 - Banho e uso do banheiro na escola.
- 8 Aula 9 - Conceito de equidade de gênero e políticas e práticas pedagógicas promotoras da equidade. Aulas 10, 11 e 12 - Estudos de caso sobre a construção e desconstrução das relações de gênero no cotidiano da educação infantil.
- 9 Os casos abordam: identidades, sexualidades e gênero; docência, masculinidade e feminilidade; estratégias pedagógicas de construção e desconstrução das relações de gênero; diversidade cultural e identidades na infância.
- 10 Duas respostas revelaram contradição, confusão, ambivalência ou tentativa de concessão/conciliação:
 “Eu acho que a organização dos brinquedos é adequada. Quanto às brincadeiras, não concordo com a forma que era adotada pela professora, como, por exemplo, só os meninos jogavam bola. Quem sabe, com o incentivo desde criança, futuramente as meninas se tornariam grandes jogadoras de futebol.”
 “Eu acho que as caixas de brinquedos de meninos e meninas que a professora organizou está correto. Porque meninos e meninas escolhem com qual brinquedo querem brincar. Mas daí a professora não pode deixar que eles brinquem tão separados. Porque nessa fase da vida deve ser ensinado às crianças a brincarem juntas. As preferências são aprendidas.”
- 11 Estes casos são relatados na pesquisa de Paz (2008).
- 12 Presenciei, numa palestra sobre gênero, um professor baixinho *fugir do assunto* e repetir que as mulheres são frágeis, estando diante de uma mulher com mais de 1,80 de altura!
- 13 Um glossário de termos que incluía “homossexualidade/heterossexualidade” e “gay” foi disponibilizado. Esse glossário foi posteriormente ampliado e publicado (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009).
- 14 Boaventura de Sousa Santos (1999) propõe que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum; para isso é preciso inverter a ruptura epistemológica, sensocomunizar a ciência. Essa tese converge com a perspectiva da teoria crítica, que torna a/o cientista militante.
- 15 Manuel Castells (1999, p.170-171) considera o feminismo o mais importante movimento social do último quartil do século XX, porque “remete às raízes da sociedade e ao âmago do nosso ser” ao desconstruir a estrutura familiar, as normas sexuais patriarcais e as identidades de gênero, trazendo “consequências fundamentais para toda a experiência humana, desde o poder político até a estrutura da personalidade.”
- 16 Connell (2009, p.96) lembra a resistência dos jovens às definições hegemônicas de gênero: meninos que odeiam esportes, meninas eu quem ser astronautas, adolescentes que se reconhecem como *gays*. Todavia, também ocorrem processos (mais fáceis ou difíceis) de identificação com as definições hegemônicas de gênero. Talvez esses processos sejam predominantes e bem sucedidos, graças aos enormes investimentos que as instituições educativas operam para formar sujeitos de gênero e produzir a sexualidade normal, como lembra Guacira Louro (2001).
- 17 Um esforço considerável está sendo implementado, em anos recentes, pela Rede de Educação para a Diversidade (Rede), programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, para a formação continuada de profissionais de educação através das instituições públicas de ensino superior e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em articulação com outros órgãos, como a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. O Curso Gênero e Diversidade na Escola, por exemplo, começou a ser oferecido em 2009.

REFERÊNCIAS

- ABERCROMBIE, N., HILL, S. e TURNER, B. *Dictionary of Sociology*. Londres: Penguin Books, 1994.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. SPM. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.
- CARVALHO, Maria Eulina P. de; ISMAEL, Eliana; MELO, Rosemary Alves; SANTOS, Anita Leocádia Pereira. *Estudos de caso da prática docente enfocando as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil*. Relatório de Pesquisa. CNPq/UFPB, setembro de 2008.
- CARVALHO, Maria Eulina P. de. Seminários Temáticos de Prática Curricular II. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Goes & ROSSI, Sílvio José. *Trilhas do Aprendiz*, Vol. 3. João Pessoa: Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, 2008, p. 275-331.
- CARVALHO, Maria Eulina P. de. Consciência de gênero na escola: problematizando a pedagogia crítica na formação docente. In: SCOCUGLIA, A. C. (Org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Afrontamento, 2006. p. 125-137.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Volume 2. O Poder da Identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CONNELL, Robert W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California, 2005.
- CONNELL, Raewyn. *Gender*. 2nd ed. Cambridge/UK, Malden/MA/USA: 2009.
- CRANNY-FRANCIS, Anne; WARING, Wendy; STAVROPOULOS, Pam; KIRKBY, Joan. *Gender studies*. Terms and debates. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- HOOKS, Bell. *Feminism is for Everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press, 2000.
- LAURETIS, T de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado*. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MITCHELL, Juliet. *Woman's Estate*. New York: Vintage Books, 1973.
- MYERS, Kate; TAYLOR, Hazel; ADLER, Sue; LEONARD, Diana (Ed.). *Gender Watch*. Still watching... Stoke on Trent, UK/Sterling, USA: Trentham Books, 2007.
- PAZ, Cláudia Denis Alves da. *Gênero no Trabalho Pedagógico da Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

