



5467 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT14 - Sociologia da Educação

RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Francisca Jocineide da Costa E Silva - UFPB - Universidade Federal da Paraíba
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte de resultados de pesquisa de tese de doutorado que objetivou analisar as relações escola-família no processo de construção das identidades de gênero das crianças na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil (IEI) de uma capital nordestina, junto a educadoras escolares e familiares, utilizando observação, entrevista e questionário para produção dos dados. O referencial teórico-metodológico baseou-se na conceituação de gênero e relações escola-família e na análise de conteúdo. Constatou-se que na IEI, as construções das identidades de gênero das crianças ocorrem, se não por prescrições explícitas, por meio de uma pedagogia organizacional e visual silente, evidenciada nas decorações e comemorações da IEI, que reproduzem separações e diferenças de gênero no marco da heteronormatividade. Sem acordos explícitos e formais entre famílias e IEI, esta baseia suas práticas em suposições acerca das expectativas das famílias e acata supostas preferências familiares, com base na afirmação de que as aprendizagens de gênero binárias e dicotômicas vêm de casa.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Relações escola-família.

Introdução

Este texto apresenta um recorte de tese de doutorado que analisou como as relações escola-família afetam o processo de construção das identidades de gênero das crianças na Educação Infantil. O interesse pelo tema originou-se de pesquisa bibliográfica que constatou que a escola, isto é, as educadoras escolares, responsabilizavam unicamente as famílias pelas construções das identidades de gênero infantis, binárias e dicotômicas. Igualmente, “*já vem de casa!*” foi dito por todas as professoras e monitoras entrevistadas na pesquisa empírica realizada no trabalho de tese. De fato, as identidades de gênero começam a ser construídas no espaço familiar (PAECHTER, 2009), mas na Instituição de Educação Infantil (IEI) essa construção também ocorre e não pode ser desconsiderada.

Considerando que família e escola são instituições educativas, cada uma com suas especificidades e limites próprios (CARVALHO, 2000; 2004a), a participação da família é reconhecidamente importante na Educação Infantil, devido aos sujeitos envolvidos serem crianças pequenas, de 0 a 5 anos, que dependem dos/as adultos/as para sua sobrevivência, desenvolvimento e aprendizagem. Ademais, vivemos no presente um movimento reacionário, contrário às conquistas de direitos pelas mulheres e pessoas LGBTQI+ (JUNQUEIRA, 2017), expresso em lemas como “escola sem partido e sem ideologia de gênero”, que têm mobilizado algumas famílias fundamentalistas religiosas contra professoras/es e escolas. Portanto, indaga-se: *como escola e família interagem no processo de construção das identidades de gênero das crianças na Educação Infantil?*

A pesquisa foi realizada em uma IEI, que recebe crianças de 2 a 5 anos, durante os anos de 2017 e 2018, e contou com a participação de toda a equipe escolar, além de familiares. Utilizou observação, entrevista e questionário, como técnicas e instrumentos de produção de dados; e a análise de conteúdo, como técnica de análise dos dados, entendendo que permite fazer inferências sobre contextos e experiências (BARDIN, 2011). Para o recorte de dados apresentados neste texto, a observação das mensagens visuais do ambiente e dos discursos e práticas escolares foi a técnica privilegiada para compreender as relações escola-família, inseparáveis da construção das identidades de gênero das crianças.

A conceituação de gênero e de relações escola-família forneceu a base teórica para as discussões dos resultados. Na cultura androcêntrica, as relações de gênero são relações de poder variáveis e constantes no tempo e espaço, ainda de dominação masculina. Nessa perspectiva, gênero é uma construção relacional produzida nos processos culturais, sociais, educacionais, políticos e econômicos, baseada no binarismo, na polaridade macho/fêmea, masculino/feminina, e na dicotomia, determinando características e papéis, exclusivos e excludentes, de masculinidade e feminilidade (BOURDIEU, 2002; CARVALHO, COSTA E MELO, 2008a).

De acordo com Bourdieu (2002), gênero é um princípio de visão e divisão sexual, sendo a visão os significados e sentidos que se atribuem às coisas e corpos que, de tão afirmados, parecem naturais. Essa atribuição se dá, tradicionalmente, de forma polarizada (homem X mulher), segundo o antigo princípio de divisão sexual do trabalho (homens no âmbito da produção e mulheres no âmbito da reprodução) e dos espaços público e privado (homens na rua e mulheres em casa). Isso ocorre, desde a infância, por meio de um trabalho psicossomático e mimético em que a ordem social e as prescrições/disposições psicológicas e comportamentais são inscritas no corpo, se tornam *habitus* estáveis. Por sua vez, as relações escola-família refletem e reforçam a ordem social gendrada, de tal forma que são as mulheres as cuidadoras e educadoras das crianças em casa e na escola, sendo as mães os responsáveis familiares que mais participam na escola e são cobradas por esta (CARVALHO, 2004a, 2000). Observou-se o baixo número de famílias presentes nas reuniões na IEI pesquisada – entre 15 e 25 mães e pais (a maioria mães) de 80 crianças matriculadas.

Antes de se apresentar alguns dos resultados da pesquisa empírica selecionados para este texto, discorre-se brevemente sobre gênero na Educação Infantil no contexto das relações escola-família.

Entre família e escola: construções das identidades gênero na Educação Infantil

A identidade é compreendida como uma contínua construção relacional sociocultural e pedagógica. Para a construção do “eu” é necessário o “outro”; é percebendo o “outro” que o “eu” encontra o que os torna, ambos, sujeitos individuais e coletivos. Assim, as identidades são pessoais e sociais, além de múltiplas e plurais; perpassam todos os aspectos dos seres humanos, físicos e psicológicos; são históricas, maleáveis, mutáveis (HALL, 2011, 2012; BAUMAN, 2005); e são ensinadas, aprendidas e reconfiguradas no âmbito das instituições educativas.

Gênero é o primeiro marcador de identidade humana. Antes mesmo do nascimento, a expectativa sobre o sexo da criança condiciona a escolha de enxoval, decoração de quarto e brinquedos. Os nomes atribuídos às crianças são gendrados, bebês meninas usam brincos nas orelhas e lacinhos nos cabelos, bebês meninos usam roupas menos graciosas e coloridas. Logo, eles e elas terão expressões e comportamentos cerceados e modelados de acordo com estereótipos masculinos e femininos. Essa socialização de gênero, integrante das práticas tradicionais de educação da infância, vai de casa para a escola:

As crianças iniciam o maternal ou a escola com compreensões prévias de masculinidade e feminidade desenvolvidas em comunidades de práticas das quais elas eram membros. Ademais, elas são influenciadas por valores e percepções de adultos presentes no ambiente, pelas concepções de pares e de professores[as] a respeito do que é um comportamento ‘natural’, por imagens da mídia e, à medida que crescem, pela estrutura escolar. As crianças usam tudo isso, em conjunto com as percepções de outros novatos e com as construções dominantes de grupo de seus pares, para elaborar compreensões coletivas das regras de como ser um menino ou uma menina ‘adequado’ nesse contexto (PAECHTER, 2009, p. 75).

Assim, o gênero é aprendido desde os primeiros anos de vida, na família e na escola infantil, entre os pares e sob a orientação dos adultos, em um mundo já historicamente (e ainda) gendrado. De acordo com Bourdieu (2002), o gênero é um *habitus* sexuado, constituído por meio de “um trabalho coletivo de socialização, difusa, contínua e arbitrária” (p. 31), tendo como referência o corpo biológico em que são inscritas características de masculinidade e feminilidade histórica e culturalmente construídas.

Habitus e identidade são conceitos distintos, porém o primeiro é elemento constitutivo do segundo. Setton (2002), refletindo sobre o processo de socialização na contemporaneidade, aponta o conceito de *habitus* como norteador das instituições socializadoras (família, escola e mídia) na construção identitária dos sujeitos. Nesse sentido, a autora destaca o *habitus* como “uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente” (SETTON, 2002, p. 61). Nessa perspectiva o *habitus* seria concretização da constituição da identidade, em referência às estruturas e esquemas sociais e coletivos que constituem a identidade – instituições e suas regras ou orientações para socialização e “enquadramento” social.

Paechter (2009) constata que as famílias determinam expectativas diferentes para meninos e meninas a partir da descoberta do sexo, antes do nascimento; após, a relação com o menino ou a menina é diferente, desde o toque até a forma de comunicação. A autora argumenta que as construções de gênero se dão de forma dual porque são entendidas como diferenças naturais e, portanto, imutáveis; consequentemente, grosso modo, justificam-se e perpetuam-se as desigualdades tanto na família quanto na escola infantil, principalmente se “já vêm de casa” e a depender do projeto pedagógico da escola e dos acordos (relações de poder) entre família e escola.

Contudo, a escola é uma instituição encarregada da promoção de igualdade de oportunidades de desenvolvimento humano e é também valorizada pelas famílias. No Brasil, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos em instituições próprias e com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos (BRASIL, 1996, modificada pela Lei 12.796 de 2013). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu Artigo 29, o objetivo da Educação Infantil é contribuir para o desenvolvimento “físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Seu foco é construir a relação da criança com o mundo que a cerca e ajudar a família no desenvolvimento infantil por meio do trabalho planejado e sistemático, enfatizando-se a importância das interações entre escola e família.

Nesse contexto, o processo de construção das identidades de gênero das crianças – mais ou menos livres, diversas ou dicotômicas – dependerá dos acordos estabelecidos (in)formalmente entre escola e família, que podem apoiar ou limitar o trabalho pedagógico autônomo voltado ao desenvolvimento integral das crianças: social, psíquico, afetivo, cognitivo, cultural e físico como prevê a legislação (BRASIL, 1996). Esses acordos podem dar à escola (ou não) o aval para práticas curriculares e pedagógicas sem distinção de sexo/gênero, que tanto garantam o desenvolvimento de todas as crianças, quanto combatam as desigualdades sociais, reconhecendo-se os sujeitos ali presentes como seres humanos diversos com necessidades e direitos de aprendizagem comuns. Podem também estabelecer maior ou menor vigilância e controle escolar sobre as explorações, expressões e transgressões infantis à ordem de gênero binária e dicotômica.

O que escola e família acordam, formal ou informalmente, para as construções de gênero das crianças pode ser observado nas práticas escolares cotidianas e, eventualmente, em momentos festivos, quando a escola se abre às famílias, assim como quando ocorrem incidentes a partir dos quais se explicitam divergências de posturas e valores entre educadores/as familiares e escolares. Na IEI pesquisada não se observaram divergências explícitas nem conflitos entre família e escola acerca da construção das identidades de gênero das crianças, mas acordos e arranjos tácitos.

Com base em observação e registros fotográficos, ilustram-se a seguir aspectos da organização física e pedagógica da IEI que possibilitam as aprendizagens de gênero das crianças por meio de imagens, práticas e discursos: a decoração das salas e as confraternizações.

A pedagogia visual e organizacional

Segundo Carvalho (2014), gênero “funciona como um princípio de organização da ordem social e continua sendo usado como um princípio organizador do sistema, da instituição, das práticas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil” (p. 436). Em analogia aos princípios de visão e divisão de gênero de Bourdieu (2002), a autora aponta uma pedagogia visual e organizacional que constitui cenários e roteiros das aprendizagens de gênero no cotidiano escolar e que pode propiciar a construção ou desconstrução de identidades de gênero dicotômicas:

A organização escolar, a arquitetura/ambientação/decoração, o currículo e as práticas pedagógicas propiciam cenários e roteiros de construção ou desconstrução de gênero no cotidiano escolar, ou seja, uma pedagogia visual e organizacional que pode ser ou não gendrante, ao exibir signos e símbolos, organizar objetos e comportamentos, prescrever atividades e interações, impor e configurar visões e rotinas (CARVALHO, 2014, p. 428).

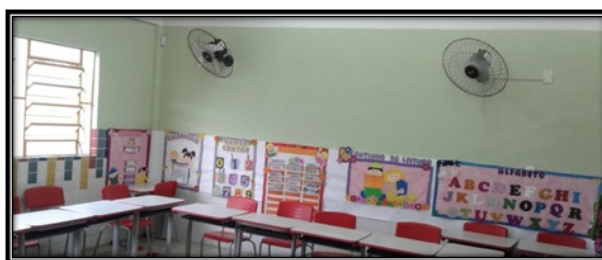
Fazem parte da pedagogia organizacional e visual, destacada pela autora, as cores e imagens escolhidas para decorar o ambiente, as brincadeiras e brinquedos ofertados às crianças, as atividades propostas, os discursos proferidos, o uso e as interações nos espaços. Tais cenários e roteiros apresentam os objetivos educativos, intencionais ou não; constituem prescrições verbais, visuais e práticas para as construções das identidades infantis, portanto, deveriam ser planejados e executados visando o desenvolvimento pleno das crianças, independentemente do sexo/gênero.

A pedagogia organizacional e visual é relevante na Educação Infantil devido às aprendizagens, na faixa etária de 0 a 5 anos, darem-se inicialmente por meio visual, pelo contato com os objetos, e pelas interações e movimentação em cenários e roteiros prescritos no planejamento pedagógico. Como afirma Carvalho (2014, p. 430), “no contexto dessa pedagogia organizacional e visual, as crianças pequenas leem o mundo e nele se movimentam”. Carvalho, Costa e Melo (2008a, p. 11) afirmam que “na pedagogia organizacional e visual há uma aprendizagem informal, implícita” mesmo que as aprendizagens não sejam intencionalmente planejadas. As mensagens dessa pedagogia orientam as crianças na leitura das identidades de gênero que meninos e meninas devem/podem assumir.

A decoração das salas de aula da IEI pesquisada segue orientação da secretaria municipal de educação que indica os cartazes obrigatórios (chamadinha móvel, calendário e cantinho da leitura), mas não determina como devem ser elaborados, ficando a critério das docentes. Pedagogicamente, os cartazes, os locais de guarda de materiais e a disposição de mesas e cadeiras fazem parte dos cenários e roteiros das aprendizagens das crianças. Mas aprendizagens implícitas na organização e decoração da sala são objeto da reflexão docente ao elaborar e montar cada material?

Com exceção de uma turma de Pré-escolar I, as demais tinham no seu cartaz de “chamadinha” as imagens dos rostos de um menino e uma menina, dispostas separadamente para indicar onde cada criança coloca seu nome. A realização da atividade da chamada é definida pelas próprias docentes, e consiste em chamar o nome da criança e entregar a ela uma tarjeta em papel com o nome dela para colocar no cartaz de chamada, meninos no lado da imagem do menino, e meninas no lado da imagem da menina. Assim, esta prática docente ensina a distinção de sexo e exige separação de meninos e meninas em dois grupos próprios, apesar de compartilharem o mesmo espaço.

Foto 1: Sala Pré-escolar II (5 anos)



Fonte: Pesquisadora. Maio de 2017.

Por meio dos cartazes de chamada e outros (Foto 1), que apresentavam imagens de meninos e meninas separadamente, a organização visual e pedagógica das salas analisadas propiciou que as crianças passassem todo o ano letivo visualizando as diferenças de sexo e gênero culturalmente atribuídas. Essa separação, que indica a inserção das crianças na ordem social gendrada, pode ser considerada uma aprendizagem limitante do desenvolvimento humano de ambos, meninos e meninas, dado o nosso histórico de desigualdades e violências de gênero. O ápice dessa separação de meninos e meninas é a atividade do banho, em que os corpos de uns e outras são efetivamente separados e a curiosidade evitada e negada.

Brincando de casinha e boneca

Em 2017 a IEI recebeu da secretaria de educação bonecas e bonecos (Foto 2) para serem usadas/os na comemoração do dia das crianças. Na ocasião, a gestora construiu um cenário de uma casa (Foto 3) com papelão para as

crianças brincarem. As bonecas e bonecos tinham marcação de gênero e raça: bonecos usavam macacão e bonecas vestido, ambos em cores diversas; eram de cor branca e preta, os cabelos das/os brancas/os eram loiros e lisos, e das/os negras/os eram pretos e cacheados. As embalagens também demarcavam o gênero – na cor da caixa e na linguagem – caixa branca e rosa inscrita menina branca/negra, e caixa branca e azul inscrita menino branco/negro.

O desenho das bonecas e bonecos era o mesmo, suas diferenças eram as genitálias: bonecos com genitálias masculinas e bonecas com femininas. Se as roupas das/os bonecas/os fossem trocadas, e as crianças e docentes não verificassem as genitálias, meninos e meninas romperiam com a prescrição de gênero binária durante suas brincadeiras sem se darem conta. Ainda assim, as aprendizagens de gênero binárias estão expressas nos sentidos que são atribuídos aos símbolos (vestidos para meninas e calças para meninos), confirmando que as construções de gênero são culturais e pedagógicas, e visam a construção de identidades binárias.

Foto 2: Bonecas e bonecos



Fonte: Pesquisadora. Outubro de 2017.

Foto 3: Cenário da casa



Fonte: Pesquisadora. Outubro de 2017.

Todas as turmas foram levadas ao cenário da casa para brincarem de faz de conta, e as professoras das turmas de Pré-escolar I (4 anos) e Pré-escolar II (5 anos) relataram que orientaram meninas e meninos a brincarem juntos: as meninas seriam as mães e os meninos seriam os pais, e todos tinham que cuidar da casa. Apesar das professoras anunciarem às crianças que todas deveriam cuidar da casa, incluindo os meninos, elas também determinaram que papel cada um/uma deveria assumir naquele ambiente, estabelecendo poderes, relações, e divisão do trabalho social e sexual (BOURDIEU, 2002).

As bonecas são destinadas culturalmente às meninas por contribuir com a aprendizagem da maternidade e dos cuidados com o outro. O uso pelos meninos é permitido e aceito culturalmente quando se trata de boneco (masculino) que represente super-heróis, ou com a justificativa de assumir o papel de pai da boneca na brincadeira, como foi expresso pelas docentes e por uma mãe. A brincadeira com boneca por meninos é especialmente temida por ser entendida como uma ameaça ao desenvolvimento de sua identidade heterossexual. Essa ameaça tanto indica desvalorização das características atribuídas à feminilidade, quanto afronta a norma heterossexual. Mas vale ressaltar que o menino ser autorizado a brincar de boneca como pai já representa uma mudança recente nas relações de gênero.

“Mãe maravilha! Super pai!”

Nas confraternizações promovidas pela IEI, identificou-se que as famílias não são consultadas e, mesmo assim, são cobradas a comparecerem. Nas festas dos dias dos pais e mães, de 2017 e 2018, as crianças fizeram apresentações de canções gospel e a gestora falou sobre que papel pai e mãe deveriam assumir na educação dos/as filhos/as. Em 2018 os temas e decorações de ambas as festas fizeram referência à personagem Mulher Maravilha (Mãe maravilha – festa das mães) e ao Super-homem (Super pai – festa dos pais).

A “mãe maravilha” é heroína por ser responsável por tantas atribuições na família e fora dela, conforme a canção [\[1\]](#) apresentada pelas crianças. Já a canção [\[2\]](#) apresentada nas duas festas do dia dos pais destaca a presença e o abraço

como suficientes para a expressão do poder do “super pai” quando chega em casa à noite, momento em que supostamente teria disponibilidade para seus/suas filhos/as. Em todo caso, a canção aponta um pai carinhoso, mais próximo do/a/s filho/a/s.

As mensagens visuais e discursivas dessas festas expressaram características e papéis estereotipados atribuídos às mães e aos pais: mães amorosas, dedicadas e disponíveis em qualquer situação; pais heróis, exemplos a serem seguidos, mas indisponíveis, exceto à noite. Assim, ensinam explicitamente em suas mensagens para famílias e crianças que papéis pais, mães, meninos/homens e meninas/mulheres devem assumir, desconsiderando a particularidade de cada família.

Outra festa analisada foi a junina. Assim como nos cartazes de chamada, nas imagens usadas na decoração da festa havia a presença de menino e menina, dando visibilidade a ambos e, por outro lado, orientando as vestes a serem usadas e os pares a serem formados: menina usando vestido volumoso e menino com calça, camisa, bigode e chapéu; e pares heterossexuais. Nas duas festas, de 2017 e 2018, cada turma fez uma apresentação de dança para as famílias, que também foram a caráter.

Apenas a turma Pré-escolar II (5 anos) fez mais de uma apresentação e, nas duas vezes, só com as meninas. Em 2017, as meninas da turma dançaram uma canção[3] que tinha como tema o amor não correspondido de uma boneca por um boneco de teatro de mamulengo. Em 2018, a canção[4] da apresentação retratava a mulher, não mais menina, voltada ao relacionamento amoroso, descobrindo sua sexualidade, mudando as roupas para se tornarem mais sensuais, usando meias finas, saltos, vestidos justos ao corpo, maquiagem no rosto.

Para as meninas, dançar as duas canções pode ter sido momento de divertimento, mas exigiu delas ensaios, aprender as letras e coreografias, incorporar as personagens e se embelezar. Isso quer dizer que tiveram que assumir as características de uma feminilidade submissa, carente, de pessoa incompleta, assim como o embelezamento como forma de atrair atenção. Portanto, nessas performances as crianças da IEI vivenciaram experiências de conformidade a identidades de gênero na perspectiva heteronormativa, sem reflexão pelas professoras sobre o porquê da escolha de tais canções, personagens e temas para encenação por meninas de 5 anos!

Carvalho, Costa e Melo (2008a, p. 2) afirmam que “significados, papéis, identidades, aptidões, habilidades, posturas e sentimentos associados a noções de masculinidade e feminilidade são ensinados e aprendidos na vida e na escola”, neste caso através da pedagogia organizacional e visual ilustrada na decoração e nos temas das festas realizadas na IEI. Nela, essas aprendizagens foram direcionadas não só às crianças, mas também às famílias por meio das mensagens visuais e discursivas que indicavam características e papéis que pais, mães e meninas deveriam assumir. As famílias, por sua vez, pareciam concordar com tais mensagens.

Conclusões

Na problematização que direcionou a investigação empírica da tese, parcialmente relatada neste texto, destaca-se a postura da IEI em responsabilizar unicamente as famílias pelas construções das identidades de gênero, binárias e dicotômicas, sem examinar suas próprias práticas pedagógicas. Isso sugere que a agenda pedagógica democrática e do feminismo liberal, politicamente correta, de não discriminar as crianças por sexo já foi assimilada pelas educadoras escolares, como se constatou ao afirmarem o tratamento igualitário das crianças.

Neste recorte, evidenciou-se que as mensagens produzidas pela IEI orientam as construções das identidades sexuais e de gênero – binárias, dicotômicas e heterossexuais – das crianças e famílias sem considerar as culturas familiares. No caso da escolha de brinquedos e brincadeiras, por exemplo, as docentes afirmaram que tentavam desconstruir com as crianças escolhas estereotipadas que supunham vir de casa: meninas só poderiam brincar com bonecas e meninos só com carrinhos. No entanto, nas orientações das brincadeiras também havia direcionamentos na perspectiva binária, dicotômica e heteronormativa.

Paechter (2009) afirma que nas instituições escolares as educadoras nem sempre se dão conta de suas prescrições binárias de gênero. Analogamente, de acordo com o discurso das docentes, elas não impõem padrões de gênero sobre as crianças e não reproduzem as dicotomias. No entanto, a observação mostrou que, embora afirmem não promover atividades diferentes para meninos e meninas, exceto o banho, elas acabam por impor e reproduzir, ainda que inconscientemente, os padrões dicotômicos e heteronormativos; a não reflexão sobre a própria prática impede-as de ver que também prescrevem como meninos e meninas devem se comportar em razão do gênero.

Como se constatou, entre o discurso bem-intencionado e as práticas não intencionais, as construções das identidades de gênero das crianças ocorrem, se não por prescrições explícitas, por meio de uma pedagogia organizacional e visual silente, evidenciada nas decorações e comemorações da IEI, que reproduzem separações e diferenças de gênero no marco da heteronormatividade.

Sobre as relações escola-família, embora educadoras escolares e familiares concordem sobre a importância da participação da família na vida escolar das crianças, poucas famílias participam efetivamente; por sua vez, a IEI não discute as condições, possibilidades e limites de tal participação, visando formar (e formalizar) alianças com as famílias, nem conhece as famílias, em sua diversidade. Pode-se inferir que ambas instituições agem na construção das identidades de gênero das crianças sem ter pautado ou discutido o tema em reuniões de “pais”, portanto, sem um acordo explícito: as famílias com suas culturas e currículos próprios (SZYMANSKI, 2010), a instituição escolar sem um projeto coletivo e preparação específica, a depender dos saberes e práticas docentes individuais.

Evidenciou-se, portanto, que não há acordos explícitos, estabelecidos formalmente, entre IEI e famílias sobre as construções das identidades de gênero das crianças. A IEI baseia suas práticas em suposições acerca das expectativas

das famílias e acata supostas preferências familiares, com base na afirmação de que as aprendizagens de gênero binárias, dicotômicas e heteronormativas vêm de casa; também indica às famílias (indiretamente, nas festividades) os modos desejados de ser pai e mãe.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Zahar. Rio de Janeiro, 2005. Tradução Carlos Alberto Medeiros.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2011. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2002. Tradução: Maria Helena Külner.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 19/01/17.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construções e desconstruções de gênero na instituição de educação infantil. In.: ASSIS, Gláucia de Oliveira; MINELLA, Luzinete Simões; FUNCK, Susana Bornéo. (orgs.). **Entrelugares e mobilidades**. Ed. Copiart. Tubarão, 2014, p. 427-438. (Desafios Feministas vol. 3).
- _____.; COSTA, Eliana Célia Ismael da; MELO, Rosemary Alves de. Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. 31 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2008a. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf> Acesso em 18/10/17.
- _____. Atividades com o corpo na educação infantil: limites da ação e formação docente. FAZENDO GÊNERO 8. Anais eletrônicos, p. 1-8, Florianópolis, 2008b. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Carvalho-Melo-Ismael_53.pdf Acesso em 14/05/18.
- _____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de pesquisa**. S/L, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n121/a03n121.pdf> Acesso em 16/01/2017.
- _____. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr., [s/l], p. 94-104, 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf> Acesso em 14/05/18.
- _____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**. S/L, n. 110, p. 143-155, julho 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n110/n110a06.pdf> Acesso em 16/01/2017.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11 ed. Vozes, Petrópolis/RJ, 2012. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. p. 103-133.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed., 1 reimp. DP&A. Rio de Janeiro, 2011. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: Alfrancio Ferreira Dias; Elza Ferreira Santos; Maria Helena Santana Cruz (org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47-61.
- PAECHTER, Carrie. Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre. Artmed, 2009. Tradução: Rita Terezinha Shmidt.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. S/L, n. 20, p. 60-70, Maio/Jun./Jul./Ago. 2002. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf> Acesso em 13/04/2019.
- SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 2 ed. Brasília: Liber Livros, 2010.

[1] Música: Mamãe maravilha. Composição: Flávia Grégio. Intérprete: Vaneyse.

[2] Música: Pai, meu super-herói. Composição: Marcelo Serralva/Marissa De Britto. Intérprete: Turminha do Tio Marcelo.

[3] Música: Flor do mamulengo. Composição: Luís Fidelis. Intérprete: Banda Mastruz com Leite.

[4] Música: O xote das meninas. Composição: Luiz Gonzaga/Zé Dantas. Intérprete: Luiz Gonzaga.