

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

ENGRÁCIA MARIA TRÓPIA BARRETO

**A (DES)CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**BELO HORIZONTE, MG
2016**

ENGRÁCIA MARIA TRÓPIA BARRETO

**A (des)construção de gênero nas práticas pedagógicas
da Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Gênero e Diversidade na Escola (GDE),
da Faculdade de Filosofia e Ciências
Humanas, como requisito para conclusão
do curso, sob orientação do Prof. Doutor
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

**BELO HORIZONTE, MG
2016**

ENGRÁCIA MARIA TRÓPIA BARRETO

**A (des)construção de gênero nas práticas pedagógicas
da Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Gênero e Diversidade na Escola (GDE),
da Faculdade de Filosofia e Ciências
Humanas, como requisito para conclusão
do curso, sob orientação do Prof. Doutor
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

BELO HORIZONTE, MG: 20 DE MAIO DE 2016

Banca Examinadora

Profa. Ma. Bárbara Bruna Moreira
Doutorando pela FaE/UFMG

Profa. Ma. Patrícia Moulin Mendonça
Doutoranda pela FaE/UFMG

Prof. Orientador Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
UFMG

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH/UFMG).

Às/aos amigas e amigos, colegas de trabalho do Território, Educação Integral e Cidadania (TEIA), da Faculdade de Educação/UFMG, por acreditarem em mim e me incentivarem.

Ao muito querido orientador, prof. Dr. Paulo Henrique.

A todas as Deusas e Deuses do Universo.

EPÍGRAFE

Entre o bem e o mal a linha é tênue, meu bem
Entre o amor e o ódio a linha é tênue, também
Quando o desprezo a gente muito preza
Na vida o que despreza é o que se dá valor.
Falta descobrir a qual desses dois lados convém
Sua tremenda energia para tanto desdém
Ou me odeia descaradamente, ou
Disfarçadamente me tem amor
(Maria Gadu)

RESUMO

O presente trabalho foi apresentado em forma de Ensaio e nele nos propusemos a investigar a relação entre a educação infantil e as crianças em sua escolarização e as questões de gênero e sexualidade.

Procuramos discorrer sobre alguns temas pertinentes ao debate – gênero e sexualidade – trazendo algumas referências conceituais importantes na caracterização de alguns aspectos que envolvem a problemática aqui tratada.

Investigamos na legislação brasileira, que regula a área da Educação, questões sobre gênero e sexualidade que respaldassem o trabalho de professoras/es. Investigamos também teorias e práticas pedagógicas que pudessem (des)construir a desigualdade de gênero e o respeito pelo corpo de meninos e meninas, contribuindo para a formação integral das crianças, com vistas a construir uma sociedade mais igualitária, fraterna e justa.

Palavras chave: Gênero – Sexualidade – Educação Infantil – Práticas pedagógicas

SUMÁRIO

1) INTRODUÇÃO.....	8
2) METODOLOGIA.....	10
3) UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	11
4) A ESCOLA, ALGUNS TEÓRICOS E AS RELAÇÕES DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA.....	14
5) O SILÊNCIO DAS LEGISLAÇÕES EM RELAÇÃO AO GÊNERO E À SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	17
6) A DOMESTICAÇÃO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS.....	22
7) ALGUMAS PRÁTICAS TRANSGRESSORAS.....	24
8) PALAVRAS FINAIS.....	30
9) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32

Introdução

Escolhi esse tema – Gênero – com base em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Pessoal, por ser mulher e desde a infância uma questionadora das normas vigentes sobre as regalias de ser menino que tudo pode e a falta de espaço para as meninas que quase nada podem. Quando criança gostava de brincar com meu irmão mais novo e seus amigos, embora tivesse três irmãs mais velhas, suas brincadeiras não me interessavam. Lembro-me de minha mãe dizendo que eu iria virar homem. Mas isso não me importava. O prazer de brincar era maior do que qualquer convenção social ou ditadura de gênero. Na escola sentia os olhares e as queixas das professoras quanto ao meu comportamento: ela parece um menino, não pára quieta. A adolescência foi cercada de amigos e amigas. Mesmo me aproximando mais das meninas não conseguia ser tão vaidosa quanto elas. Quando comecei a me relacionar com os meninos, vi novamente a possibilidade de transgredir as regras sociais... Descobri outros prazeres com os meninos. Prazeres que até então as meninas não podiam, mas os meninos sim. Bem mais tarde, me casei, vivi a maternidade e me separei após uma longa tentativa de construir uma família onde as relações de gênero pudessem ser no mínimo, menos desiguais.

Busquei como espaço profissional a educação. Primeiro como professora da educação infantil: creche e pré-escola. Depois como professora do Ensino Fundamental e de EJA. Em todas as modalidades procurei investir, por meio do diálogo e das práticas, na importância das relações respeitadas, principalmente entre os gêneros, mas também com outras tantas diferenças que fazem com que alguns/mas sejam mais e outros sejam menos.

O trabalho como gestora na Secretaria de Educação de Contagem, em meados de 2009 me fez conhecer o trabalho do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH-Fafich) e a formação *Contagem Sem Homofobia*. Passei a ler mais e a querer entender melhor a dinâmica da escola a serviço da reprodução de uma sociedade desigual e preconceituosa.

Voltando para a sala de aula, em 2013, me dediquei a questionar dia a dia as práticas educacionais que operam na construção da desigualdade de gênero. Observava mais as crianças, ouvindo e vendo em suas práticas cotidianas o que é que as diferenciava – o que é ser menino, o que é ser menina, o que é ser criança? Passei a perceber que não é

natural que as meninas se comportem como meninas e que meninos se comportem como meninos; que existe uma norma que nos governa e naturaliza nosso preconceito e homofobia:

De formas sutis e variadas, a homofobia faz parte de nossas rotinas diárias. Ela é consentida e ensinada nas nossas escolas. Está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente “inofensivas” e até usadas como instrumento didático). (JUNQUEIRA, 2007a. p.62)

O intuito deste trabalho foi o de argumentar sobre dois pontos: o primeiro mostrar o vazio que existe na legislação brasileira que regula a área da Educação sobre as questões de gênero e sexualidade, especificamente a Educação Infantil e investigar possibilidades de práticas pedagógicas que possam desconstruir a desigualdade de gênero e o respeito pelo corpo de meninos e meninas, na Educação Infantil, contribuindo para a formação integral das crianças, com vistas a construir uma sociedade mais igualitária, fraterna e justa.

Para minhas argumentações tomei como base as legislações bem como seus princípios, fundamentações teóricas e orientações direcionadas ao trabalho de professores e professoras da Educação Infantil sobre as questões de gênero. Como documentos oficiais, utilizei a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)/1988; o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI)/1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)/1990; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs/2009).

Algumas teorias e suas/seus respectivas/os pesquisadoras/os vieram contribuir para as minhas argumentações e proposições das práticas propostas. Com seus estudos, reflexões e desconstruções sobre as questões de gênero e da sexualidade no ambiente escolar; autoras e autores, dentre elas/es: Guacira Louro (1997 e 2001), Tomaz Tadeu Silva (2000), Daniela Auad (2006), Rogério Junqueira (2007 e 2009), Danielle Carvalhar (2009), Cláudia Vianna & Daniela Finco (2009), Balieiro e Risk (2014) dentre outras/os.

Metodologia

O texto aqui apresentado possui um caráter ensaístico a partir de leituras e temas que contornam o objeto a que nos propomos investigar que é a relação entre a educação infantil e as crianças em sua escolarização e as questões de gênero e sexualidade.

Adotamos essa perspectiva ensaística pela modalidade do curso de especialização em que o tempo e condições de investigação não me permitiriam fazer um trabalho empírico, além das limitações suscitadas pelo próprio objeto que se apresenta, em sua investidura conceitual, como desafiadora ao exigir uma série de leituras sobre a infância, a escolarização da criança em sua interface com as questões do gênero e da sexualidade.

O que nos propomos, então, é discorrer sobre alguns temas pertinentes ao debate, trazendo algumas referências conceituais importantes na caracterização de alguns aspectos que envolvem a problemática aqui tratada.

Um pouco da história da Educação

A história da Educação Escolar é muito recente. Dá-se na modernidade, entre os séculos XVI e XVII, com a “invenção” da escola, nos moldes como a conhecemos hoje.

No entanto o que para a história parece pouco tempo, para nós que estudamos e trabalhamos com a Educação Escolar parece um tempo interminável de lutas, discussões, debates e teorizações sobre o que é a infância, o que é ser criança, qual a função da escola para esses sujeitos hoje considerados como sujeitos portadores de direitos.

Alguns fatos foram determinantes para a construção do sentimento e conceito sobre a infância. Dentre eles a Revolução Industrial e consequentes aumento da população urbana, reorganização social e familiar, a perda da coletividade e o surgimento dos processos pedagógicos para entender a nova dinâmica de organização dos coletivos de crianças.

No período da Idade Média as crianças eram vistas como mini-adultos e criadas pelo coletivo seja da casa, do trabalho ou dos burgos. Nesses lugares aprendiam sobre costumes, valores, ofícios. Não havia um planejamento de nascimentos nem de preservação de vida dessas crianças. Não havendo métodos anticonceptivos nasciam muitas crianças, número um pouco maior do que as que morriam. As crianças que conseguiam sobreviver à falta de higiene e ao pouco desenvolvimento da medicina eram festejadas.

Se por um lado havia uma indiferença em relação a essa fase da vida, por outro a importância de perpetuar as gerações e preservar a manutenção das propriedades familiares eram uma preocupação. Nesse ínterim percebemos algum interesse pela preservação dessas crianças.

As relações familiares a partir dos séculos XV e XVI foram alvo de mudanças estruturais devido ao cenário econômico, político e social que se desenhava. A partir do momento que os movimentos da Reforma, do Humanismo e do Renascimento passam a contestar os dogmas da Igreja as sociedades se reordenam e com elas as famílias, inaugurando uma nova lógica de privacidade e de intimidade, conhecida por nós hoje.

Maria do Carmo Morales Pinheiro, citando Ariès (1984) e Gélis (1991) nos coloca que:

Se a família medieval era uma realidade mais política, social e moral do que sentimental, tendo nos filhos a sua própria extensão, e vivendo em um clima de intensa sociabilidade, a família moderna passa, aos poucos, a se constituir enquanto família nuclear, abandonando os antigos laços de sociabilidade, fechando-se em espaços mais privados nos quais a criança assume papel central (Cf. Ariès, 1984; Gélis, 1991). (PINHEIRO, 2003, p.5)

Dá-se, então, uma grande contradição: é exatamente no momento em que a família passa a se preocupar mais com os cuidados e com a educação das crianças, passando a protegê-la ao ponto de ‘mimá-las’. A Igreja e o Estado passam a criticar essa nova forma de tratá-las e querem impor a elas uma educação moral, chamados à razão pelo controle de seus desejos, alimentados pelas famílias por meio dos ‘mimos’.

A infância como a fase da imperfeição deveria ser aperfeiçoada pela educação escolar e, assim, da escola em desordem e anárquica surge uma escola moralizadora, controladora e hierárquica e com ela um novo perfil profissional: os professores deveriam além de instruir, educar por meio da correção e da punição. No meio da contradição entre ‘mimos’ e punições além das relações sociais entre família e escola, surge a Pedagogia, com o intuito de estudar, compreender, analisar e normatizar esse novo objeto: a infância.

Na construção do que é a educação e o que é a infância e a criança, encontramos grande influência dos filósofos da Idade da Razão. O bispo Comenius da Igreja Protestante, considerado o fundador da Didática Moderna, foi o primeiro a delimitar um conceito de infância. No entanto seus preceitos se limitaram a entender a criança como um devir. Uma criatura que deveria ser antes de tudo evangelizada, moralizada e educada para se tornar um cidadão de ‘bem’. Uma tabula rasa, um ser ainda não pervertido, capaz de assimilar tudo o que lhe ensinassem.

Nesse sentido, a pedagogia significa uma forma de controle das forças instintivas do infantil, um modo de inculcação dos valores morais provenientes da matriz cristã, uma arte de repetição de exercícios mecânicos e, principalmente, o fundamento utópico das narrativas salvacionistas que acreditam num futuro melhor. (NICOLAY, 2006, p.12)

Continuando no campo da filosofia, vamos encontrar em Descartes uma visão negativa da infância. Uma fase desprovida de lógica, além do excesso de brincadeiras. Para Descartes as crianças não levavam nada a sério e eram desprovidas de razão. E daí os

castigos corporais se justificavam para a superação dos ‘mimos’ e racionalização das crianças.

Já para Rousseau o período da infância deveria ser respeitado e para isso propõe a liberdade como um valor para o bom desenvolvimento das crianças. Ela não deveria aprender nada além do que se dispusesse a aprender e que não deveríamos confundir a criança com o adulto. Afirmava também que a criança não seria um adulto em miniatura, que ela teria uma idade própria e que deveríamos tratá-las como crianças. Às crianças caberia brincar e descobrir o mundo naturalmente. O mundo social e moral seriam paulatinamente construídos por meio de sua ação e descobertas, orientadas é claro, pelos adultos. Para isso, no entanto, era preciso uma escola afastada do meio social, de preferência em local junto à natureza, onde teria toda liberdade.

O que podemos perceber, tanto na concepção de Descartes quanto na de Rousseau, é a de uma infância totalmente dependente do mundo adulto. O objetivo era produzir homens para o convívio social e político com vistas ao mundo do trabalho.

A partir das concepções cartesianas e rousseauianas sobre a infância é possível destacar que, apesar de suas contradições, ambos pensam na formação escolar como uma estratégia de construção de um novo homem, inserido no seu tempo. Ambos combatem os ‘mimos’ destinados às crianças, acreditando que isso as tornasse despreparadas para o mundo. A regulação dos corpos é encontrada no pensamento dos dois filósofos da Educação.

Segundo Rui Canário, que chama esse tempo histórico das escolas de ‘tempo das certezas’, é preciso entender a nova ordem política, social e econômica que se instalam. À escola cabe, em termos políticos, fabricar cidadãos. A socialização escolar asseguraria, por meio da coesão e solidariedade, a unidade do Estado-Nação. Em termos sociais era preciso que a escola transformasse a população advinda do campo em uma classe operária, que soubesse cumprir ordens, atreladas a tempos e a espaços bem delimitados pelo relógio. Estava instalada a hegemonia escolar. Todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo. Quanto à nova ordem econômica, caberia à escola agora não profissionalizar seus educandos e sim formar exércitos assalariados, dissociando sua força de trabalho com o produto de seu trabalho. O objetivo era a formação para o trabalho fabril. Muito do que temos nas escolas de hoje são heranças dessa escola ‘inventada’ na modernidade: “Memorização, abordagem analítica, penalização do erro,

aprendizagem de respostas, desvalorização da experiência do aprendente, desvalorização de atitudes de pesquisas e descobertas.” (CANÁRIO, 2005, p.69)

A Escola, alguns teóricos e as relações da igualdade e da diferença

Ao relatar e constatar que os documentos oficiais não discutem de forma abrangente e prática as questões relacionadas a gênero e sexualidade entre/das crianças, podemos acreditar que essa temática não está presente no cotidiano da maioria das instituições escolares. Contudo, as leituras dos/as autores/as: Guacira Louro (1997 e 2001), Tomaz Tadeu Silva (2000), Daniela Auad (2006), Rogério Junqueira (2007 e 2009), Danielle Carvalhar (2009), Cláudia Vianna & Daniela Finco (2009), Balieiro e Risk (2014) dentre outras/os, descortinam uma realidade: a escola mesmo sendo um espaço que abriga o multiculturalismo e a diversidade de gênero, sexual, raça, credo, etnia, muitas das vezes não consegue se estruturar como espaço de discussão dessas diversidades e desse multiculturalismo.

De acordo com Junqueira (2009), ela, a escola, “não apenas transmite ou constrói conhecimentos, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierárquicas e processo de acumulação”. (JUNQUEIRA, 2009, p.14)

Assim, para Balieiro e Risk, (2014), o insucesso das crianças e adolescentes não está ligado apenas às questões socioeconômicas. Para essas autoras: “O racismo, o machismo e a homofobia estão associados à perpetuação da desigualdade no desempenho escolar” (BALIEIRO E RISK, p.153), fatores que interferem diretamente nos dados da evasão, infrequência e da não aprendizagem pelas crianças e adolescentes.

Nesse sentido, Henriques *et al* (2007), nos Cadernos SECAD 4 aponta que:

Os princípios constitucionais de liberdade e solidariedade podem ser estendidos para a igualdade de gênero. A necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional permanece velada e o não detalhamento das definições e derivações destes princípios sob a ótica das relações de gênero pode também gerar mais discriminação. (HENRIQUES et al, p. 20)

Já para Louro (2002):

É preciso atenção para desconstruir todo um conjunto de mecanismos que atuam na produção de uma polarização entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais etc – invariavelmente baseados em pressupostos essencialistas, concepções binárias e crenças cristalizantes, naturalizadoras das diferenças, e desigualdades sociais produzidas. (LOURO 2002, p.237)

A escola vista como uma amostra da sociedade incorpora em seu interior diferentes indivíduos representantes de várias classes sociais, gênero, sexualidade, etnia/raça, religiosidade, conhecimento formal. É um campo amplo de relações pessoais e interpessoais em constante tensionamento. Cada uma (e cada um) traz consigo concepções que ora divergem e ora convergem. O público e o privado estão em disputa. A hierarquização é clara quanto à função que cada um exerce e isso diz diretamente quem é mais “igual”, quem é mais “diferente”. Quem tem mais liberdade (e mais direitos) dentro da instituição. A relação criança x professoras/es é influenciada diretamente por essa dinâmica. Costa (2014), em texto produzido para o curso GDE, citando Silva (2000) nos coloca que:

Silva (2000) vai conceber que a divisão do mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar, ordenando e hierarquizando o mundo em grupos, sendo a mais importante forma de classificação aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, nas quais um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro é valorado de maneira negativa.(COSTA, 2014, p.3)

As discussões teóricas sobre as questões de gênero têm contribuído para a construção de relações mais igualitárias entre os diferentes. Encontramos na CF 88 assim como na LDB e nas DCNEIs, apontamentos para o trabalho com uma Educação que leve à diminuição de preconceitos e mudanças de atitudes, até então socialmente aceitas, como o machismo, o racismo, a homofobia. No entanto podemos perceber na prática uma resistência das instituições escolares quanto ao avanço dessa construção ‘de relações mais igualitárias entre os diferentes’.

Nesse sentido, muitas/os profissionais docentes não conseguem se localizar nem como beneficiários/as nem como agentes das políticas públicas construídas no intuito de formar professores e professoras capazes de desenvolver uma pedagogia mais igualitária, com o foco na formação de sujeitos de direitos, com vistas na construção de uma escola e de uma sociedade mais democrática e plural. Precisamos de profissionais que assumam seu papel técnico e político. Técnico a partir do momento que buscam formação e conhecimentos específicos (competência técnica) para lidar com "aspectos

mais particulares dos problemas" que visam enfrentar, "até as questões administrativas mais burocráticas" das políticas públicas. E é também político. De acordo com Machado (Estado, Movimentos Sociais e Direitos Humanos, 2014):

não podemos reduzir uma política pública a seus aspectos técnicos, pois sem vontade política, enfrentamento dos conflitos e articulação democrática entre atores, o discurso da "competência técnica" pode se tornar mais uma forma de inferiorizar aqueles que supostamente não detém estes saberes, ou ainda, pode não alcançar efetividade exatamente por negligenciar o contexto social e político no qual é desenvolvida. (MACHADO, 2014, p.7)

Isto posto é necessário ter articulação política com os atores da escola, visto que a discussão não é fácil e mexe com conceitos e preconceitos há muito arraigados nos sujeitos envolvidos - profissionais, familiares e estudantes. É preciso levar em consideração o contexto social e político da escola em relação à sua comunidade. Conhecer as especificidades (e como se estruturam) das diversas formas de preconceito e discriminação contribuirá para pensar o trabalho com as crianças, colegas de trabalho e familiares. Ser capaz de fazer parte da "construção de uma sociedade mais democrática e de práticas educacionais mais preparadas para acolher a diversidade das formas de ser e existir que chegam até a escola". (MACHADO, 2014, p.8).

No entanto é preciso tomar cuidado para que o discurso da diversidade e da igualdade não caia no vazio. Para Arroyo (2011), a unicidade traz a invisibilidade dos que não se encaixam dentro dos padrões de hegemonia da escola.

Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora. (ARROYO, 2011, p.88)

Então, é necessário dar visibilidade aos sujeitos-estudantes. É necessário trazer o debate, a discussão, as práticas sociais e culturais de cada grupo e demarcar o campo de atuação dos sujeitos concretos com suas contradições, receios, crenças e tradições.

O silêncio das legislações em relação ao gênero e à sexualidade na Educação

Falar em gênero e principalmente em sexualidade, ainda hoje, é um grande tabu. Segundo Jamille Saraty Malveira, apud Ceccarelli (2000), a visão pessimista sobre o sexo advém da Antiguidade, não sendo justo atribuir ao Cristianismo esta culpa. No período de transição da idade média para a idade moderna, com a decadência da Igreja e a nucleação das famílias burguesas, surgiram novas concepções sobre a sexualidade. Malveira nos aponta em seu texto: **Direito à sexualidade: uma perspectiva juscivilística**, que:

Com o declínio da Igreja Católica e a desestruturação do mundo medieval a ascensão da burguesia trouxe novas concepções acerca da sexualidade. Com o Capitalismo nascente, o sexo era reprimido em prol do trabalho na operação das máquinas. A nudez, que na época medieval era tida como natural, começa a ser coberta, as informações sobre o assunto começam a ser rechaçadas, pois o sexo é o grande inimigo do trabalho. (MALVEIRA, 2013, p. 6)

Ora, pois, se a escola foi criada como uma instituição que formaria o futuro trabalhador nada mais lógico que nela também se instaurasse a repressão em relação à sexualidade. Assim, era preciso organizar a escola de tal maneira que fosse possível controlar os tempos e os espaços, e também os corpos, eliminando totalmente o ócio.

No Brasil, a partir da década de 80, com a redemocratização do país, o direito à educação foi ampliado e, pouco a pouco, a Educação Infantil foi se desvinculando da Assistência Social, passando para a área da Educação propriamente dita. Com a passagem da Educação Infantil para o âmbito da Educação fez-se necessária sua regulamentação.

(...) a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, as escolas; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e o como ensinar; e, também, uma desvalorização de outros modos de educação da criança antes existentes. (BUJES, 2001, p.14)

Nos documentos oficiais como Constituição Federal de 1988 (CF 88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN 96), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009) pouco ou quase nada encontramos referências às questões

educativas sobre a sexualidade das crianças e às questões de gênero. Nesses documentos há apenas citações genéricas sobre a educação infantil, geralmente abarcando sua faixa etária, os direitos e deveres relativos às essas crianças; como pode ser constatado abaixo.

A Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, é reconhecida como um direito das crianças. A CF 88, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Encontra-se amparada pelo art.208, CF88:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A LDBEN (1996) reafirma esse direito, no art. 29, que trata da Educação Infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei 12.796/2013, que altera esse artigo e amplia o atendimento das crianças, reduzindo a faixa etária, passando a garantir o acesso a essa etapa a partir dos 5 anos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), documento cujo objetivo é a proteção integral da criança e do adolescente, assegura a elas e eles o status de ‘sujeitos de direitos’. Tais sujeitos deverão ser considerados em sua “peculiar condição de pessoas em desenvolvimento”. Para que a cidadania das crianças e adolescentes se efetivasse foram criados mecanismos de proteção nas áreas da Educação, Saúde, Trabalho e Assistência Social, dentre eles, para o combate ao abuso e exploração sexual. O enfoque dado ao direito à sexualidade das crianças e dos adolescentes está

direcionado a uma conotação negativa. Estão relacionados aos abusos, explorações e violações. Há que se construir outras formas de desenvolver com e nas crianças e os adolescentes uma vivência sexual sadia, de conhecimento, reconhecimento e respeito ao seu corpo e ao corpo do outro. Para Carvalho et al:

Há que pensarmos em direitos sexuais que são circunstanciais, construídos na negociação entre crianças e adultos, de acordo com o contexto dos signos e vivências de cada cultura e subcultura específicas, pois, se assim não o for, poderemos estabelecer uma visão monocromática para o universo infanto-juvenil e seus direitos. A autonomia sexual deve ser compreendida como um processo que ocorre no cotidiano, portanto deve ser tecida a partir de dois fios condutores principais: da proteção e da liberdade. (CARVALHO, 2012,)

Somente nos finais dos anos 1990, surgem para a política educacional os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento, apesar de ter sofrido várias críticas, foi um marco para a organização da educação infantil no país, já que até então a Educação Infantil estava sob a responsabilidade da Assistência Social, tutelada apenas pelo cuidado. O RCNEI, como o próprio nome diz, Referenciais Curriculares, vai conceituar a concepção de criança e apontar alguns caminhos para o trabalho pedagógico para a faixa etária entre 0 a 6 anos.

No texto sobre a concepção de criança deixam de lado a imagem de uma infância romântica, inocente, incapaz. Concebe a criança vivendo várias formas de infância, de acordo com sua origem, nível social e econômico, identidade étnica. Discutem a ideia de existir crianças que vivem em precárias condições de vida, que desde muito cedo são levadas ao trabalho infantil, exploração sexual e/ou exploração por parte dos adultos. Outras se encontram em condições de máxima proteção, mas muitas das vezes sobrecarregadas de afazeres. E, assim como as crianças de classes menos favorecidas, acabam tendo a sua infância roubada.

Procuramos no documento alguma parte que se remetesse às questões da sexualidade. E o RCNEI, ainda que de forma tímida e binária (menino x menina), indica a importância do trabalho referente à sexualidade com as crianças e também às suas expressões de gênero. Assim, o documento demarca a aprendizagem social de ser homem e mulher, por meio das interações.

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do

sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. (RCNEI, 1998, vol. 2, p.19)

Faz referência aos vários tipos de constituições familiares, embora de forma heteronormativa, como representação de homem e mulher na construção da identidade sexual das crianças:

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres. (RCNEI, 1998, vol. 2, p.20).

Em outro documento oficial, o Parecer do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (Parecer n.20, CNE/CEB 2009), elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009) de forma democrática, com o estabelecimento de um convênio de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com vistas a “uma articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil”. Todo o processo de construção desse documento contou com a participação de representantes de várias entidades nacionais assim como intelectuais e pesquisadores de várias universidades, seguido por intensos debates em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No referido Parecer encontramos orientações sobre qual deve ser a função das instituições de Educação Infantil, a qual se “inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na CF 88, art. 3º, inciso I, com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.” (Parecer 20/2009, CNE/CEB, p.5). Esse Parecer aponta, também que, cabe à escola, além de outras funções,

cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. (PARECER 20/09, p.6).

O relator, professor Moacir Feitosa, esclarece, ainda, que os objetivos fundamentais da República, em relação à Educação Infantil, só serão efetivados se creches e pré-escolas cumprirem sua função sociopolítica e pedagógica. E para cumprir tal função é necessário que:

(..) finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**¹, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (PARECER 20/09, p.5 e 6).

Na Resolução nº5, que fixa as DCNEI, encontramos orientações sobre o que deve ser considerado na construção da proposta pedagógica da Educação Infantil. Faz referência, para além de outras questões, às questões de gênero:

construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**¹, regional, linguística e religiosa.” (DCNEI, p.2).

O silêncio nas legislações e nos documentos normativos da Educação deixam um grande vazio na formação das professoras e professores da Educação Infantil. O que temos encontrado hoje são formações pontuais, muitas delas advindas dos movimentos sociais, que têm pautado as discussões no Ministério da Educação por meio das Universidades, que por sua vez têm oferecido formações em *stricto* e *lato sensu*, ficando a cabo de cada uma e de cada um das professoras e professores buscar esse conhecimento.

¹ Grifo da autora.

A domesticação dos corpos das crianças

Ao desenrolar o novo da história é possível percebermos como os corpos das crianças são tratados pelas famílias, pelo Estado e pela sociedade e, por conseguinte pela escola. Se antes eram vistas como seres de pouquíssima importância, se valendo da “loteria” da sobrevivência para se imporem como humanos, ao alcançarem certo status quando a família começa a se nuclear, são tolhidas tanto pelo Estado quanto pela Igreja que as querem domesticadas e para isso nada melhor do que a escola. Maria do Carmo Morales Pinheiro nos afirmar que:

Se durante a Idade Média os estudantes não tinham nenhum dever moral com a escola pois apenas buscavam instrução e pretendiam manter aceso o sentimento de comunidade, na Idade Moderna esse modelo mudou. Das críticas à desordem e anarquia da escola nasceu um movimento moralizador que propôs o comando e a hierarquia da mesma, sendo que o mestre deveria tanto instruir quanto educar, inculcando valores e virtudes. Seu poder deveria ser corretivo e punitivo, pois disso dependia a salvação das almas das crianças. (PINHEIRO, 2003, p.6)

Guacira Louro chama de Pedagogia da Sexualidade, a pedagogia que tem como intuito educar os corpos. Para que o controle dos corpos se dê as instituições se utilizam de mecanismos e estratégias que demarcam a desigualdade de gênero, e a escola se torna um lugar e um espaço privilegiado para a reafirmação da hegemonia do gênero masculino, da supremacia do homem sobre a mulher. Expectativas diferenciadas são colocadas em relação a ser menino e menina. E nisso algumas especificidades próprias dessa fase do desenvolvimento humano se perde, chegando a tornar invisível a criança, porque dá lugar a um ser do devir – ser mulher e ser homem, adulta e adulto. As crianças nascem determinadas a reproduzirem comportamentos hegemônicos, impedindo a manifestação dos inadequados no espaço da escola e, por conseguinte na sociedade. Guacira Louro escreve:

A escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres 'verdadeiros', o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. (LOURO, 2001, p.49).

A valorização do masculino está dada na sociedade e com reflexo direto na escola. A regulação dos corpos se dá de forma diferenciada entre meninos e meninas, e a heteronormatividade se diferencia entre o masculino e o feminino. As meninas são “vigiadas” em torno da expressividade de sua sexualidade. Enquanto os meninos são “vigiados” em torno de sua heterossexualidade. Percebemos a hegemonia masculina na organização das listas das salas de aula onde encontramos os nomes dos meninos em primeiro lugar nos diários. A separação por gênero se dá nas filas de meninos e meninas, brinquedos diferenciados para meninas e meninos; em muitas brincadeiras como a dos super-heróis e guerreiros para meninos e princesas e fadas para meninas. Cores, desenhos e personagens (heróis e princesas) são determinantes para o controle dos corpos. De acordo com Danielle Carvalhar:

Assim, a escolha de brinquedos, de coloridos nas atividades e de fantasias nas brincadeiras de faz-de-conta, a questão do toque no próprio corpo e no do/a colega, dos namoros, da exposição dos órgãos sexuais, por exemplo, serão vigiados diferentemente em meninos e meninas. (CARVALHAR, 2009, p.45)

Comportamentos agressivos dos meninos são mais permitidos, enquanto que para as meninas são desestimulados. Também o desempenho intelectual é esperado de forma diferenciada: os meninos são melhores em matemática e as meninas aprendem a ler e escrever com mais facilidade. Às meninas é ensinado a ceder quando da disputa pelos brinquedos. Aos meninos são mais autorizados às falas, ideias, manifestações de desejos. Meninos são mais agitados e das meninas espera-se maior capricho, organização e obediência. O cuidado é uma das expectativas das educadoras em relação às meninas. Segundo Cláudia Vianna e Daniela Finco:

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. (VIANNA E FINCO, 2009, p.271-272)

Crianças, meninos e meninas, são vigiados para que sigam os moldes estabelecidos pela ditadura hegemônica dos corpos – qualquer gesto, atitude ou deslize que não estejam de acordo ao que a sociedade dita ser adequado a ser menina ou menino, logo são desaprovados, evitados, reprimidos.

Algumas práticas transgressoras

Práticas adultocêntricas são constantemente observadas nos ambientes das salas de aula da Educação Infantil. A preocupação em preparar as crianças para o ano seguinte e no caso das crianças de cinco anos para o Ensino Fundamental está presente no imaginário das professoras e professores. Muitos ainda se referem ao preparo para o vestibular e para o mercado de trabalho – escola cumpre seu papel quando se torna um local para fabricar mão de obra, e também para a normatividade de gênero.

Podemos perceber que para além da preocupação do aprender para o trabalho, há outra preocupação que se faz presente nas instituições de educação infantil: a demarcação dos estereótipos de ser menino e de ser menina. O controle dos corpos não se dá apenas na contenção disciplinar – obedecer às regras: ficar sentado, não falar sem autorização, falar baixo, não mexer nos objetos, andar em fila, pedir para usar o banheiro, não bater, não brigar, não se defender. O controle da sexualidade e a aprendizagem de ser menina e de ser menino se faz presente em vários os momentos. Às crianças são negadas muitas experiências que as tornariam mais humanas. São negadas a elas brinquedos, brincadeiras, jogos, roupas, sentimentos e afetividades. Práticas de sobrevivência como cozinhar, lavar, costurar são tidas como práticas femininas e por isso, negadas aos meninos. Lutar, brigar, correr, competir, dirigir, liderar, brincar na rua são práticas negadas às meninas. Grande parte do professorado traz dentro de si as estereotípias de gênero e esperam comportamentos diferentes de meninas e meninos principalmente devido ao seu sexo. De acordo com Lorena (2016) “as crianças são educadas por meio de estímulos oferecidos pelas pessoas adultas que determinam comportamentos diferentes para meninos e meninas por causa de seu sexo”. Se amparando em Dulce Whitaker (2016), a pesquisadora ainda afirma que:

há quatro fatores na socialização das crianças que reforçam a educação sexista: (a) orientação espacial, (b) autoestima e autoconfiança, (c) aspirações e expansão do eu e (d) habilidades e experiências gerais. A autora chama a atenção para o fato de que, na socialização sexista, as meninas são mais estimuladas a brincar em espaços restritos e, ao mesmo tempo, a praticar tarefas supostamente femininas, como atividades domésticas (limpar, arrumar) e a maternidade (cuidar). Já os meninos, estes são incentivados a brincar em espaços mais amplos, o que provavelmente possibilita desenvolver

mais a orientação espacial. Eles brincam também de lutas entre si, desenvolvendo a força e a agilidade, entre outras atividades que lhe são apresentadas e comumente rotuladas como sendo atividades masculinas.(AGUIAR, 2016, p.31)

E como práticas que auxiliam na desconstrução do binarismo menina x menino com vistas a uma sociedade mais humana, igualitárias e democrática, Daniela Auad (2006) propõe:

- a. Evitar criticar e dar bronca nos meninos dizendo “você parece uma menina”. Evitar chamar a atenção das meninas com frases como “você é bagunceira como um menino”. Esse tipo de humilhação só reforça características negativas sobre os sexos.
- b. Estimular na sala e no pátio o trabalho e as brincadeiras de meninas e meninos em conjunto.
- c. Encorajar meninas e meninos igualmente a serem líderes em grupos de tarefas e brincadeiras e a falarem em público.
- d. Discutir e eliminar piadas racistas e com preconceitos contra mulheres e homossexuais.
- e. Intervir em situações em que meninos e meninas estejam sendo preconceituosos.
- f. Fazer as mesmas perguntas e usar o mesmo tom de voz para dirigir tanto aos meninos quanto às meninas.
- g. Desencorajar a competição entre meninos e meninas e estimular a cooperação. Evitar fazer jogos com “time das meninas” e “time dos meninos”.
- h. Pedir para que os meninos sirvam o lanche e as meninas carreguem livros e caixas, de modo que seja feito rodízio das atividades entre meninos e meninas.
- i. Incentivar igualmente meninas e meninos para as práticas esportivas e para as atividades de Ciências, Matemática, arte e música, por exemplo.
- j. Incentivar, igualmente, meninos e meninas a brincar de boneca, cozinhar, fazer marcenaria, costura e todo tipo de trabalho manual.
- k. Ensinar o respeito às diferentes orientações sexuais.
- l. Encorajar meninos e meninas a expressarem afeto pelos colegas do mesmo sexo e do sexo oposto, sem fazer piadas maliciosas. Manifestações de carinho entre crianças (e entre adultos) do mesmo sexo e do sexo oposto não são erros e, portanto, não precisam ser reprimidos. (AUAD, 2006, p.83)

Práticas que podem parecer muito simples, mas que, no entanto mexem com concepções arraigadas, e que requerem formação, debate, reflexão e vivência por parte de professoras e professores. Claro que não podemos ser ingênuos e não levar em consideração toda a pressão exterior infringida à sociedade não só pela cultura como também pelo fundamentalismo religioso. Mas devemos nos pautar nos Direitos Humanos e em sua luta por uma sociedade mais humana e fraterna, onde não haja discriminação por credo, raça, etnia, classe social, gênero ou sexualidade. Onde a bandeira seja a da diversidade, sem inferioridade, onde ser diferente não significa ser melhor nem pior.

Por ser professora e por estar mergulhada no contexto da Educação há muitos anos, principalmente no trabalho com a Educação Infantil, penso ser importante compartilhar um pouco da minha prática e da minha experiência com professoras e professores de crianças bem pequenas. Com base no trabalho da professora e pesquisadora Lorena Aguiar² (2016) relatei aqui algumas práticas realizadas por mim em sala de aula que pretendem trazer para as crianças uma discussão sobre o que é ser menino e ser menina, e para, além disso, o que é ser criança em uma instituição de educação infantil.

- 1) é preciso trabalhar com a própria oralidade e escrita. Exercitar a concordância de gênero; na hora de falar e de escrever; ou com a maioria (no feminino se tiver uma quantidade maior de meninas) ou com o geral, no caso, crianças. Com isso não reforçamos nas crianças a hegemonia masculina de vir sempre na frente ou como padrão para generalização. Com isso damos visibilidade às meninas e as tiramos do lugar de subalternas. Segundo Tereza Meana:

os efeitos que produzem na língua o sexismo e o androcentrismo poderiam ser agrupados em dois fenômenos. Por um lado o silêncio sobre a existência das mulheres, a invisibilidade, o ocultamento, a exclusão. Por outro, a expressão do desprezo, do ódio, do conceito sobre as mulheres como subalternas, como sujeitas de segunda categoria, como subordinadas ou dependentes dos homens (BRASIL, 2014).

- 2) organização das filas para deslocamentos dentro ou fora da instituição e a organização das crianças na sala bem como a separação das equipes para o jogos

² A professora Lorena M.S. Aguiar, utilizou como campo de pesquisa a sala de aula da autora, tendo-a como sujeita de sua pesquisa: **Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na Educação Infantil na Região Metropolitana de Belo Horizonte** – UFMG/FaE – 2016.

competitivos ou cooperativos devem ser intencionalidade: pensadas e planejadas, para que não ocorra de forma “natural” que meninos se assentem com meninos e meninas com meninas. Isso também foi aprendido. Não são escolhas naturais. Mostrar às crianças que existem várias formas de nos organizarmos e que para isso podemos nos utilizar de muitos critérios: uma fila única, duas filas, em pares, em trios, por cor, por tipo de sapato, por cor de cabelo, por número de letras do nome. Ordenamos, classificamos, ensinamos análise combinatória na educação infantil. Despertamos a criatividade e a curiosidade das crianças ao perceberem as várias formas possíveis de organizar o mundo.

Apesar de a separação por sexo ser vista como uma forma natural de separar as crianças, se separássemos por raça (brancas/os X negras/os) ou por classe (pobres X ricas/os), com certeza isso seria abominável, pois, criaria uma rivalidade entre esses grupos capaz de gerar preconceitos. O mesmo acontece entre os sexos. (AGUIAR, 2016, p.85)

- 3) O trabalho com datas comemorativas também é outro ponto a ser discutido com o coletivo de professores e professoras da escola. Repensar sobre as comemorações do Dia da Mulher; incluir o Dia do Combate ao Abuso Sexual de Crianças, o Combate à Violência contra a Mulher, Contra a Exploração Infantil na Mídia. Isso tudo faz parte da formação da criança enquanto cidadã e empoderamento das mulheres frente a questões que lhes são tão caras.

Se trabalharmos a origem dessa data, caracterizar-se-ia aí um movimento de luta pelo reconhecimento das conquistas das mulheres, da conscientização das demandas atuais e, ainda, de desnaturalização de estereótipos sexistas impostos às mulheres. (AGUIAR, 2016, p. 88).

- 4) Gostar de mulher e/ou gostar de homem – no cotidiano da Educação Infantil aparecem queixas de que uma menina não gosta da outra do grupo. Esse gostar se refere à afetividade de amizade entre elas, o que traz um constrangimento muito grande ao grupo de meninas. Entre os meninos isso não é tão explícito assim, embora também aconteça de forma mais sutil. Fazem parte da construção de amizade e da relação de poder entre elas, as crianças. Entretanto surgem também situações em que os meninos se colocam em defesa em relação ao gostar de homens. Muitas das vezes é preciso desconstruir com eles as questões homofóbicas que vem do ambiente social e familiar e realizar conversas sobre o que é o amor e o que é a amizade. Construir com as crianças diálogos que

envolvam o afeto por familiares e amigas e amigos, sejam elas do sexo feminino ou masculino.

uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. (AGUIAR, 2016, p.95)

- 5) Desconstrução do brinquedo de menina e brinquedo de menino e construção de brinquedos de crianças. Na prática da educação infantil podemos perceber que a desconstrução entre as crianças não apresenta muita resistência. Mas é preciso que a professora ou professor argumentem ou questionem as crianças em suas 'certezas' para que a resistência se quebre e os meninos-crianças possam se divertir com os brinquedos e as brincadeiras das meninas-crianças ou vice-versa. A confecção de brinquedos é uma boa estratégia para o envolvimento das crianças. Independente de serem meninas ou meninos. Construir bonecas de pano; confeccionar eletrodomésticos com caixas para montar a casinha; enfiar miçangas por fios; são atividades por excelência para a quebra da resistência por parte dos meninos e principalmente, não vincular esses brinquedos a cores estereotipadas como femininas ou masculinas (rosa e azul).

Muitas vezes, a forma como olhamos para determinadas situações refletem os nossos pensamentos e, frente às opressões as crianças, podem deixar de exercitar suas vontades, experimentar e criar novas sensações. Devemos ampliar as potencialidades das/dos educandas/os e não limitar sua curiosidade e forças criativas. (AGUIAR, 2016, p.98)

- 6) O uso dos banheiros: Outro momento de excelência para o trabalho com as crianças com a desconstrução sobre o que é de menino e sobre o que é de menina. Muitas das vezes os argumentos para a não utilização dos banheiros pelas crianças independente de serem elas meninos ou meninas recai sobre a higienização. Com isso a escola perde a oportunidade de educar os meninos a serem mais cuidadosos com os espaços que utilizam e reforça a característica de que homem tem mais asseio que as meninas. Outro argumento é a utilização de um espaço onde necessitam de mais intimidade. Ora, os banheiros são coletivos e por que cargas educadoras e educadores não imaginam que a intimidade possa ser violada por pessoas do mesmo sexo? Perde-se novamente a oportunidade de ensinar as crianças a cuidarem de seu corpo, a não permitirem que ninguém as toque. A utilização do banheiro não se faz somente para as necessidades fisiológicas de urinar e defecar. O espaço também é utilizado para a lavagem das mãos, do rosto, da escovação dos

dentos. Nestes momentos é possível trabalhar com as crianças a utilização desses espaços, indistintamente de serem meninas e meninos.

Percebe-se, então, que o banheiro é um lugar de e para a produção de diferenças de gênero. Ao discutir a questão do uso do banheiro sem distinção por sexo na escola, compreendemos que há uma falta de preparo em lidar com a sexualidade, remetendo à escola as atitudes de desrespeito e a (re)afirmação de estereótipos de gênero. A escola sendo um lugar que deveria promover convivências e trocas entre as diferenças e acessibilidade democrática ao conhecimento, acaba, por vezes, reforçando preconceitos e discriminações. (AGUIAR, 2016, p.103)

Faz-se necessário, em todos os tempos e espaços das instituições de Educação Infantil, repensarmos as práticas pedagógicas que perpetuam, demarcam e diferenciam os gêneros. As crianças precisam desde cedo aprenderem a se respeitar como pessoas e vivenciarem experiências positivas de igualdade entre os gêneros. Criar um ambiente onde tanto meninas como meninos, por serem crianças, têm os mesmos direitos e quem sabe assim não conseguiremos mudar nossa sociedade, tornando-a mais igualitária, humana e solidária.

Palavras finais

Diante do exposto, percebe-se uma fragilidade nas legislações quando não é explicitado o que vem a ser o “rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade” (Parecer 20, CNE/CEB, 2009, p.5 e 6).

Em geral, nas instituições públicas de educação infantil, o que se percebe, muitas das vezes, são práticas hegemônicas que insistem em separar e diferenciar meninos de meninas quanto às relações de poder, de afeto, de estética, comportamento, privilégios, entre outros, reforçando o lugar de cada um e de cada uma.

Se por um lado, algumas famílias, representantes que são de uma sociedade machista, homofóbica, racista e misógina, exigem a manutenção de práticas hegemônicas preconceituosas e discriminadoras, por parte da escola, (quando uma mãe encontra seu filho brincando com uma boneca na brinquedoteca, junto com várias crianças e procura a direção para saber se está faltando brinquedos para ‘meninos’ na instituição), por outro, muitas das vezes, a equipe pedagógica não se apropria dos temas e por consequência não consegue levar a discussão até a comunidade escolar (interna e externa), mantendo o véu sobre questões que carecem de uma discussão que exigem competência técnica e política.

No dia a dia, insiste-se nas práticas de fazer filas de meninos e meninas, formar pares meninos e meninas (sem abrir possibilidades de outras configurações), chamar as meninas de princesas, valorizar e reforçar o comportamento “delicado” das meninas e repreendê-las quando se defendem, falam alto ou xingam. Os meninos são sempre os que carregam as “coisas” para as professoras, reforçando seu lado forte, ensinados a deixar que as meninas passem na frente e ocupem os primeiros lugares nas filas. É muito forte ainda a questão de que meninos não podem chorar e ao contrário das meninas, são “mal vistos” quando expressam formas mais “delicadas” em seu comportamento. Ouvi uma vez de uma colega de trabalho: “olha professora, você não acha que o fulano apresenta ‘traços’ de homossexualidade?”. E isso implica que essa criança perde seu lugar de menina ou de menino, se fragiliza em relação à/aos demais colegas e passa a ser objeto de preocupação para o corpo docente.

Às meninas e meninos que não se identificam com os papéis de gênero socialmente determinado pelo seu órgão genital é dada a aprendizagem de se esconder por trás de

comportamentos “aceitáveis”. Ensinam-se as crianças a representarem seus papéis socialmente aceitos. E quando surge uma criança que desafia essas normas hegemônicas toda a escola entra em pânico. Conforme afirma SILVA (2000, p. 4), é quando a identidade “fixa” de ser menino e ser menina é colocada em xeque: “o processo de produção de identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.”

É nesse processo de construção e de representação de identidades que as instituições de Educação Infantil talvez deixem de cumprir seu mais importante papel que é o de deixar as crianças viverem e experienciarem a infância. Exercitem as possibilidades em seu mundo simbólico, teorizando sobre o mundo e construindo cultura.

Perde-se em aprender com as crianças sobre o que é ser criança, e não menina e/ou menino. Por mais que elas (as crianças) venham ao mundo, desde o “moderno” ultrassom, já com toda uma carga familiar do binarismo menino/menina e com ele as relações de poder que o envolve. Talvez os centros de educação infantil sejam uns dos poucos espaços em que exista a possibilidade de vivenciar e experimentar muitos dos tipos de experiência, já que ali deveriam ser garantidas “(...) novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com (...) o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero (...). (DCNEI, 2009)

É urgente que a escola se proponha a realizar mudanças, a assumir o papel de fazer o trabalho contra-hegemônico de desconstrução da desigualdade, da subserviência, da formação de exércitos para a mão de obra. De sujeitos adestrados para obedecer e cumprir ordens. Possibilitar às crianças e jovens a oportunidade de se informarem e vivenciarem práticas que desconstruam os preconceitos criados pela classe dominante como verdades inimputáveis. Que meninas e meninos cresçam como crianças com as mesmas condições e oportunidades, aprendendo a se posicionarem e questionarem quanto à misoginia, à homofobia, aos preconceitos instituídos em relação ao gênero e à sexualidade.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Lorena M.S. **Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na Educação Infantil na Região Metropolitana de Belo Horizonte** – UFMG/FaE – 2016.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BALIEIRO, F. e RISKI, E. N. **Escola e sexualidade uma visão crítica à normalização** – In: Richard Miskolci, Jorge Leite Junior, org. **Diferença na educação: outros aprendizados**. SEaD – UFSCar. São Carlos, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.com.br >. Acesso em 15 de 07 de 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3. ed. Brasília, 2008.

BRASIL. **Manual para o uso não sexista da linguagem: O que bem se diz bem se entende**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Edição: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014. Disponível em: www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 23 de 04 de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 05, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em <www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em 19 de 01 de 2016

_____. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB Nº: 20/2009: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009**.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: Pra que te Quero?** In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CANÁRIO, Rui. **A escola como construção histórica**. In: O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora. 2005. p.59-88

CANDAU, V.M.F. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012 Disponível em. <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em 07 de 11 de 2015.

CARVALHAR, D. L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, C. de S. et al. **Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves**. Revista Psicologia Clínica vol.24 n°.1 Rio de Janeiro, 2012.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Sexualidade e preconceito** in Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, vol. III, núm. 3, 2000. Disponível em <ceccarelli.psc.br/pt/?page_id=233> acessado em 03 de 04 de 2016.

COSTA, F.A. **Igualdade e Diferença**. (2014). Texto produzido para o curso GDE, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Org. Cadernos SECAD, Maio/2007. p.20.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar**. In: *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas / Tânia Swain...* [et al.]; Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.]. Rio Grande: Editora da FURG, 2007 a.

_____. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**, in Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECADI/MEC, 2009.

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

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2001.

MALVEIRA. J.S. **Direito à sexualidade: Uma perspectiva juscivilística**.(2013) Disponível em <www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6ec0c5782be255c0> acessado em 13 de 04 de 2016

MACHADO, F.V. **Estado, Movimentos Sociais e Direitos Humanos**, 2014

MOUFFE, Chantal - **A Cidadania Democrática e a Comunidade Política** – Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/663/778>> - Acessado em 07.07.15.

NICOLAY, D. A. **A noção da infância na Didática Magna.** <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/187/178%20-%202014.04.16>. Acessado em 28 de 04 de 2016.

PINHEIRO, M. do C. M. **A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade.** Revista Poiésis – Volume I, Número 1, pp.48-62, janeiro/dezembro 2003

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia, Hierarquização e Humilhação Social.** In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. P. 51-72.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeus da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Conceição F. Seixas. **A escola e as relações de igualdade e diferença.** (2014). Texto produzido para o curso GDE, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VIANNA, Cláudia.; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.** Cadernos Pagu (33), jul-dez de 2009: 265-283.

WHITAKER, D.C.A. **Menino-Menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais.** In: *A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural*, SERBINO, R.V.; GRANDE, M.A.R. de L. (orgs.), São Paulo, EDUNESP, p.31-52, 1995.