

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica

Amanda Moreira Arruda

GÊNERO EM PAUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **Como o professor pode abordar esta temática e combater a** **educação sexista**

Rio de Janeiro
2021



Amanda Moreira Arruda

GÊNERO EM PAUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Como o professor pode abordar esta temática e combater a educação sexista

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica.

Orientadora Professora M.^a Raquel Simas,

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A779 Arruda, Amanda Moreira

Gênero em pauta na educação infantil: como o professor pode abordar esta temática e combater a educação sexista / Amanda Moreira Arruda. – Rio de Janeiro, 2021.

23 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Raquel Simas.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Educação infantil - Estudo e ensino. 3. Relações de gênero. 4. Sexismo. I. Simas, Raquel. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Amanda Moreira Arruda

GÊNERO EM PAUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Como o professor pode abordar esta temática e combater a educação sexista

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica.

Aprovado em: 16/12/2021.

Banca Examinadora:

M.^a Raquel Simas (Orientador)
Colégio Pedro II - ECSEB

M.^a Clarissa Tagliari Santos
Colégio Pedro II – ECSEB

Dr.^a Priscila da Cunha Bastos
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2021

GÊNERO EM PAUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como o professor pode abordar esta temática e combater a educação sexista

Amanda Moreira Arruda

Resumo: O presente artigo apresenta uma breve introdução da implementação da Educação Infantil no Brasil e seu objetivo segundo os documentos normativos, evidenciando questionamentos sobre infância e gênero com enfoque nas práticas sexistas e preconceituosas presentes em nossa sociedade que atravessam a Educação Infantil pelas práticas e falas das e dos educadores, das crianças e das famílias. Tendo como metodologia uma revisão bibliográfica, o trabalho explora os elementos e agentes envolvidos na construção de gênero na primeira infância e a normatização de comportamentos sexistas e heterossexuais. Os argumentos reforçam o papel reprodutor da escola nos estereótipos de gênero e a necessidade de educadores/as e da instituição em investir numa educação não sexista e assim combater as violências de gênero.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Sexismo

GENDER ON THE AGENDA OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

How teachers can approach this issue and fight against sexist education

Abstract: This article presents a brief introduction to the implementation of Early Childhood Education in Brazil and its objective according to normative documents, highlighting questions about childhood and gender with a focus on sexist and prejudiced practices present in our society that permeate Early Childhood Education through the practices and speeches of male and female educators, children and families. Using a literature review as methodology, the work explores the elements and agents involved in the construction of gender in early childhood and the normalization of sexist and heterosexual behavior. The arguments reinforce the reproductive role of the school in gender stereotypes and the need for educators and the institution to invest in non-sexist education and thus combat gender violence.

Keywords: Child Education; Gender ; Sexism

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a intenção de ampliar o conhecimento acerca de questões de gênero, especificamente na Educação Infantil, ambiente no qual permeiam diversas falas, práticas e situações sobre este tema, mas que muitas das vezes é ignorado ou repleto de preconceitos e julgamentos. Ao ter como norte esta etapa específica da educação básica brasileira, debateremos no decorrer do texto o porquê deste assunto ainda ser considerado um tabu. Como abordaremos nesta pesquisa uma área específica do desenvolvimento infantil, é essencial que compreendamos como ela surge e qual a finalidade desta etapa educacional, quais são as práticas que normalmente se fazem presentes nas instituições escolares e no imaginário social, discorrendo sobre o sexismo, tão presente em nossa sociedade e nas escolas.

As principais funções das instituições escolares são educar, ensinar e promover a socialização de diferentes crianças, organizações familiares e gêneros. Desta maneira, faz-se essencial o estudo e o aprofundamento deste debate. Sendo assim, é preciso que compreendamos melhor o que a nossa prática expressa, representa em relação a essas questões: o que comunicamos às nossas crianças e responsáveis com nossas ações, falas e aulas? Posto isso, o objetivo deste trabalho é levantar questionamentos para refletirmos sobre a nossa prática, apresentar atitudes procedimentos/ações que possam ser empregadas em nosso planejamento e dia a dia, para que desenvolvamos uma espécie de prática combativa a essas atitudes preconceituosas, que vise extinguir o tratamento diferenciado, o sexismo e o preconceito presentes em nossas instituições escolares e na sociedade, por meio de metodologias e práticas que visam educar todos e todas para não repetirem comportamentos, nem estimular preconceitos e diferenciações.

2. ENTENDENDO UM POUCO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E DESVENDANDO A VISÃO DE QUE CRIANÇAS SE COMPORTAM DE ACORDO COM O SEXO BIOLÓGICO

2.1 A Educação Infantil no Brasil

Primeiramente, o objetivo da Educação Infantil era somente o de cuidar das crianças, praticamente de uma forma assistencialista, e esse cuidar se destinava somente à higiene e à alimentação. Porém, com o passar dos anos, e com as diversas modificações no conceito de criança e infância, foram surgindo metodologias, abordagens e entendimentos sobre o infante, e assim foram se formando os segmentos de Jardins de Infância. Atualmente, conhecemos como Educação Infantil a primeira etapa da educação básica que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), tem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Normalmente esta é disponibilizada nas creches e pré-escolas: enquanto as creches atendem crianças de até 3 anos de idade, as pré-escolas atendem crianças de até 5 anos, sendo obrigatória a frequência partir dos 4 anos de idade.

Sendo assim, a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e assiste crianças de zero anos até 5 anos e 11 meses, compreendendo toda a primeira infância. É neste período que ocorre o desenvolvimento de diversas estruturas cerebrais e a aquisição de capacidades e habilidades que servirão de bases para conhecimentos mais complexos. Segundo Vigotski (2008, *apud* Mudado), é na Educação infantil, estágio no qual a criança brinca com liberdade e descontração, que acontecem “as maiores aquisições da criança [...], aquisições que, no futuro, torna-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.”, visto que instrui a criança a se

comportar em diversas situações, se frustrar e a desenvolver suas potencialidades. (MUDADO, 2008, p. 21).

Tendo como principal função o desenvolvimento integral da criança, esta etapa da educação visa a socialização das crianças entre as mesmas e com as/os adultas(os) responsáveis dentro das unidades de educação infantil. Deste modo, o objetivo neste ciclo educacional não se baseia somente em ensinar as cores, números e outros conteúdos primários, mas sim em apresentar às crianças a diversidade, ensiná-las a viver em sociedade, a compreenderem suas emoções e a respeitar os outros indivíduos e as suas individualidades.

Na educação infantil as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas (FINCO, 2009, p. 03).

Justamente por essa compreensão de que a Educação Infantil não é algo que visa somente transmitir o conhecimento, entendo que o debate sobre gênero seja imprescindível para se combater as atitudes sexistas dentro da sociedade e também nas unidades de ensino. Portanto, faz-se necessário entender que não só no ambiente familiar, como no escolar, a criança precisa ser entendida como um ser social e participante das relações de produção de bens e decisões do ambiente no qual convive. Neste sentido, Kramer pontua que:

a necessidade da Educação Infantil para todas as classes sociais, não só com o objetivo de se ter um lugar responsável para deixar as crianças enquanto os pais trabalham, mas especialmente para que a mesma tenha um ambiente acolhedor, favorável a sua sobrevivência, que a ajude a desempenhar sua autonomia, que a possibilite conhecer, falar e estabelecer sua marca culturalmente e socialmente, que a compreenda com um ser produtor de história e cultura e não [...] como se fosse a histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família (KRAMER, 2011, p. 23).

No Brasil, “as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8), haja vista que, somente em 2013 foi estabelecida em lei a obrigatoriedade do ensino pré-escolar por meio de uma alteração na LDB, tornando assim essa fase obrigatória e gratuita. De acordo com Mateus: “a garantia da sua oferta passa a ser dever do Estado independente se os pais trabalham ou não é um direito de todas as crianças para o aumento da escolaridade da população” (MATEUS, 2017, p. 05).

Cabe prioritariamente aos municípios assegurar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, devendo obedecer ao que determina a lei nacional que legisla sobre a educação como um todo, a LDB, de 1996, incumbindo a esses garantir o acesso e a qualidade de acordo com o descrito nesta lei, no Referencial, nos Parâmetros e Pareceres Curriculares, no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As normas descritas na lei, no PNE, na BNCC, RCNEi regulamentam o currículo para esta etapa educacional e servem de base para nortear a prática das/os educadoras/es e entendimento da concepção de criança e infância:

A educação infantil consiste em um dos primeiros contatos de meninas e meninos com um tipo de educação formal. Tal espaço, também se encontra norteadado de regras e valores. Esse ambiente irá moldar de maneira natural ou não tal público, ao mesmo tempo, essa fase incide na introdução de meninas

e meninos com um mundo social onde tudo é construído por meio das relações sociais, a integração e socialização de meninas e meninos serão fundamentais para o seu desenvolvimento e para sua introdução na sociedade. (SANTOS; SOUZA, 2010, p. 4)

Deste modo, torna-se imprescindível que nós, educadores, percebamos o nosso papel na formação das crianças e para isso é preciso que entendamos como e porquê as crianças possuem um comportamento e tratamento diferenciado das/os adultas/os, além de compreendermos qual a visão de sexualidade a criança expressa em suas ações.

2.2 Conhecendo o conceito de infância e criança

Como abordaremos neste trabalho uma área específica do desenvolvimento infantil, é essencial que compreendamos como se dá seu desenvolvimento. Posto isso, entenderemos melhor como o mesmo acontece por meio dos conceitos de Lev Vigostki (1896-1934), psicólogo e pesquisador bielorusso que difundiu em seus estudos a psicologia histórico-cultural, muito utilizada na pedagogia para compreender como se dá a aquisição, aprendizagem e evolução da criança.

Segundo estudos comparativos, descritos por Mudado, o desenvolvimento dos órgãos preceptores superiores (visão e audição) e das ações motoras humanas é diferente em relação aos animais. Com isso, verificou-se que a relação entre as ações motoras, que servem de base ao desenvolvimento futuro, é mediada desde o princípio de sua existência pelo contexto e pela forma como estão dispostos dentro de condições concretas (MUDADO, 2008, p. 18).

Com base nessa afirmação, pode-se concluir que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação com o meio e com as outras mediante uma ação colaborativa. Observa-se assim, que o desenvolvimento das/dos bebês gira em torno de sua sobrevivência e das condições que a/o cercam e que as suas capacidades só progridem porque existe uma necessidade e auxílio para tal.

Como os seres humanos são seres criadores de cultura, na qual o seu desenvolvimento só pode ser entendido quando observado os contextos e particularidades culturais e sociais do ambiente em que vive, os bebês humanos, por conseguinte, precisam realizar ações colaborativas com a participação efetiva de um indivíduo adulto ou com um par para que desenvolvam habilidades como falar, brincar, se alimentar, dentre outras, como assinala Mudado:

O desenvolvimento humano não pode ser entendido de forma isolada, desconsiderando as condições concretas de existência e as relações históricas de uma época. Longe das teleologias biológicas, o desenvolvimento, na visão histórico-cultural, se processa em ciclos completos que se reconstruem em diferentes momentos da vida, de modo que a passagem de um ciclo a outro é, antes, mais revolucionária que acomodativa. (MUDADO, 2008, p. 19)

Dito isso, precisamos compreender também o conceito de infância e o que significa ser criança perante a sociedade. Como já fora discutido, tanto os filhotes de animais superiores quanto os bebês humanos brincam. Compreender o porquê desse comportamento e sua importância é fundamental, já que os filhotes nascem apresentando uma certa autonomia para realizar determinadas funções, como andar e comer, e as/os bebês humanas/os necessitam de ajuda para realizar tais atividades. Como explica Vigostki:

[...] parece-me que a brincadeira não é um tipo de atividade predominante na idade pré-escolar. Somente nas teorias que analisam a criança, não como um

ser que satisfaz as principais exigências da vida, mas como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres, pode surgir a ideia de que o mundo da criança é um mundo de brincadeira (VIGOSTSKI, 2008 p. 34).

A concepção de infância não foi sempre a mesma, sofrendo mudanças ao longo dos anos, sendo compreendida de diferentes formas em cada lugar, de acordo com a cultura e a sociedade, e isso influenciou muito no entendimento acerca da brincadeira, nem sempre sendo vista como “coisa de criança”, sendo subestimada e tendo seu valor desconsiderado.

Logo, o sentimento de infância é uma construção sociocultural que sofreu modificações; no período medieval tal sentimento não existia como o conhecemos hoje, já que, antigamente, a criança era considerada uma miniatura do adulto. Pode-se perceber que, de acordo com a cultura e a comunidade, seu modo de cuidar, acompanhar, perceber o papel do infante na família e na sociedade são variáveis:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (KRAMER, 2011, p. 17)

Mas, normalmente temos a tendência em compreender/tratar as crianças como algo incompleto, que necessitam da ajuda da/o adulta/o para tudo e que são incapazes de realizar algo sozinhas, tornando assim uma relação de dependência, entre o adulto e a criança, na qual o adulto é a autoridade e está sempre certo. Neste caso, Kramer aponta que “o desenvolvimento da criança é percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social” (KRAMER, 2011, p. 21). Já Mudado, nos fala que:

[...] somente quando a criança tem um conhecimento seguro do real estado das coisas e das interações autênticas de idéias, objetos e pessoas que é possível, por meio da ficção, o reforço da sensação de realidade. Considerar o mundo infantil como um "mundo de pernas-para-o-ar" não só prejudica o desenvolvimento intelectual da criança como não contribui para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração de criá-lo para si, assim, às avessas para se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real (VIGOTSKI, 2001, p. 328, *apud* MUDADO, 2008 p. 21).

Para compreender a Educação Infantil é essencial assimilar todas as suas especificidades e também entender como se sucedeu a sua criação e, principalmente, a mudança no conceito de infância: como uma etapa na qual o cuidar e o educar andam sempre juntos, é imprescindível para que a criança tenha no ambiente de ensino um local acolhedor, que ela se sinta bem, na qual suas especificidades, singularidades e diversidades são entendidas, respeitadas e convivem em harmonia.

Com base nos documentos regulatórios em vigência, o ensino da Educação Infantil deve propiciar circunstâncias que favoreçam a experimentação, a brincadeira, a aprendizagem, os estímulos de diferentes formas, para que, assim, as crianças desenvolvam suas capacidades e habilidades possíveis. Isto requer uma atenção especial, pois as/os infantes que estão nessa fase da vida requerem um cuidado especial. Sendo assim, outro quesito essencial na Educação Infantil é o cuidado, que deve ser indissociável do educar.

Segundo o RCNEi (1998), educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o

desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. Além do acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Conforme a resolução que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil:

Art. 3 ° O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Dito isso, é preciso que entendamos que é a partir do convívio com o outro que há possibilidade de aprender a falar e ler o idioma da comunidade na qual vivemos, a controlar nossas vontades, a conhecer os objetos e para que são utilizados, a criar, fantasiar, modificar costumes e desenvolver outras habilidades. Segundo Prestes, “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (2010, p. 168).

Sendo assim, o principal ponto para que ocorram as possibilidades de desenvolvimento é por meio de uma atividade colaborativa com o meio e com a/o outra/o. Logo, para que uma criança aprenda a falar é preciso que outra pessoa fale com ela, pois ela tendo o aparelho fonológico em ótimo estado tem a possibilidade de falar, mas é claro que para tal ela necessita que falem com ela, só assim ela aprenderá a falar a língua da comunidade onde vive. Portanto, não temos exclusivamente um modo de desenvolvimento, mas sim diversas possibilidades que só acontecem devido a uma ação colaborativa.

2.3 Compreendendo a criança e o seu comportamento

Conforme exposto, a criança aprende com o meio em que vive, sendo assim, percebe-se que a criança não nasce querendo brincar de carrinho ou de boneca, ela é induzida a isso, seja pela família ou pela sociedade. O contexto social em que vivemos historicamente impõe certos comportamentos, incluindo, como por exemplo, o de classificar cores para cada gênero, como observa Finco:

A criança ao brincar, esta trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais: é na relação com o outro que ela constitui sua identidade. Fica difícil, por exemplo, continuar sustentando importância que um menino não brinque de boneca, em nossa sociedade atual, na qual cada vez mais o pai assume comportamento de cuidado com suas próprias crianças (FINCO, 2008, p. 268).

Então, a escola, em principal a que atende na primeira infância, acaba por ter questionamentos latentes acerca do debate de gênero, pois muitas das instituições atendem as crianças praticamente o dia inteiro. Sendo assim, a demanda de questionamentos da criança sobre a sua identidade, gostos e individualidades acaba por ser explorada no ambiente institucional.

“A escola surge como um campo bastante eficaz na fabricação dos indivíduos, já que uma de suas funções é discipliná-los de acordo com padrões impostos pela sociedade” (SANTOS; SOUZA, 2010, p. 05). A partir dessa visão, observamos que a instituição escolar por vezes, acaba por reproduzir práticas sexistas, seja com as atitudes, organização do ambiente, falas e até festividades, nas quais questões sexistas permeiam toda a comunidade escolar. Com essa reprodução da sociedade, dentro da instituição escolar da primeira infância,

nota-se que o comportamento das crianças é moldado pela fala e ações de seus familiares e professoras/es, que indicam um “caminho/exemplo” a serem seguidos:

Desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou. Para os homens o público e a política, para as mulheres o privado e a casa. Dos meninos espera-se agressividade, capacidade de liderança, racionalidade. Das meninas espera-se delicadeza, sensibilidade e beleza. (FINCO, 2005, p. 1).

Por serem determinantes na formação da identidade coletiva e individual, as instituições que oferecem essa etapa educacional devem conceber que o trabalho realizado com essas crianças precisa ir muito além de tarefas mecânicas e datas comemorativas, pois ao realizar somente este tipo de atividade é muito provável que se esteja reproduzindo o que está presente em nossa sociedade como o consumismo, o preconceito, o sexismo, o androcentrismo e outros elementos que tornam a nossa sociedade distópica e que podem acarretar na formação de cidadãos egoístas, pouco humanos, acríticos e não reflexivos. Para Santos e Souza, o sexismo é um tipo de preconceito referente ao sexo, e que está presente na educação e em nosso cotidiano, seja em livros, ações, gestos... que acabam reforçando as diferenças e a desigualdade entre os gêneros (SANTOS; SOUZA, 2010, p. 05). Já o androcentrismo, segundo Moreno significa considerar os representantes do sexo masculino como o centro do universo, “o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo” (MORENO, 1999, p. 23).

Sendo assim, consideramos que o debate e a reflexão da práxis por nós educadores é a maneira ideal para combatermos essa prática sexista e assim, aos poucos, mudar a visão androcêntrica de nossa sociedade. De acordo com Silva, a Educação Infantil é o segundo espaço social no qual a criança é inserida — uma vez que o primeiro espaço é a família —, sendo então um ambiente institucional onde as crianças convivem com adultos e com outras crianças, e as relações desenvolvidas nesta convivência influenciam a construção de si mesmos, dos outros, da cultura e na composição de sua personalidade e identidade (SILVA, 2010, p. 66).

[...] é desde a pré-escola que se inicia a construção de gênero, pois o desenvolvimento infantil é afetado pela educação recebida pelos adultos (familiares ou de outras instituições que as crianças frequentam) baseada em preconceitos e generalizações. Nessa fase da educação, as crianças acabam reproduzindo na escola o que vêem e ouvem em casa, inclusive com relação à concepção de gênero, por isso pode-se ouvir dos alunos: Rosa é de menina; carrinho é de menino; meninas não fazem isso; menino não chora; entre outras frases (CANGUÇU, 2015, p. 21).

Ao entender a instituição de Educação Infantil como sendo o segundo espaço social ao qual a criança é inserida, assim como Silva, (2007), percebemos que o que ali for ensinado irá contribuir para a sua construção identitária e também para a sua personalidade. Desse modo, o que ali é aprendido estará intrinsecamente ligado às suas atitudes e pensamentos. Por esse motivo, acredito que a prática de uma educação sexista e que fomenta em nossa sociedade uma visão androcêntrica e desigual seja um problema, tendo em vista que:

As normas sociais prescrevem posturas, comportamentos, atitudes diferenciadas para homem e mulheres. Desde a infância, tais atitudes são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola, construindo

assim valores, nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam nossos comportamentos. (FINCO, 2005, p. 1).

Na Educação Infantil, pude perceber em minha experiência nesta etapa educacional, que muitas vezes, as atitudes de discriminação fundamentadas no sexo biológico se manifestam por meio de falas e ações das/dos professoras/os e funcionárias/os, brincadeiras, e até mesmo, na organização do ambiente escolar. Muitas educadoras/es ao fazerem a “chamadinha” colocam o nome das meninas em folha rosa e o dos meninos em folha azul, além de dividirem as filas /“trenzinhos” — estratégia comumente utilizada (o) para mover/deslocar as turmas pelos ambientes da instituição — em meninos e meninas, além de diversas outras atitudes que são exercidas e até ensinadas para as novas profissionais, como não deixar as crianças de “sexos” diferentes irem ao banheiro ao mesmo tempo, visto que os banheiros em sua grande maioria são coletivos, com mais de um sanitário.

A distinção entre “coisas de menino” e “coisas de menina” e a associação de valores e comportamentos por gênero expressam preconceitos, discriminações, violências e privilégios, também nas escolas. Além disso, o reforço de estereótipos pode limitar as crianças e impedi-las de desenvolver todo o seu potencial. A construção de um mundo mais igualitário é um exercício diário, materializado em pequenos gestos, e que pode, sim, começar na escola. Dessa forma, o professor tem papel fundamental para que meninos e meninas possam relacionar-se de forma livre, sem cobranças ou expectativas quanto a um papel predeterminado (FERNANDES, 2018, p. 01).

Por essas atitudes descritas acima, precisamos nos aprofundar no comportamento e no questionamentos das crianças, para que possamos reverter essas atitudes, pois a escola precisa ser um ambiente seguro, onde as/os pequenas (os) possam perguntar abertamente sobre todas as suas dúvidas. Como pontua Dell'Aglio e Garcia, é preciso que na Educação Infantil haja um espaço onde as crianças possam falar abertamente sobre suas dúvidas e curiosidades, sejam elas sobre nascimento, diferenças sexuais e reprodução, posto isso é necessário conversar com as crianças estes assuntos (DELL'AGLIO; GARCIA, 1997, p. 02). Esses questionamentos e curiosidades apresentados pelas crianças acerca destes assuntos (gênero e sexualidade), na grande maioria das vezes são silenciados, seja na escola ou em casa; as/os adultas/os manifestam desconforto e até dificuldades ao falar, pois esse assunto também é considerado um tabu em suas próprias vidas, já que mesmo na fase adulta essa temática sofre censura:

Em conversas com crianças sobre sua sexualidade, muitas vezes a terminologia sobre órgãos e atos sexuais é alterada, omitida, encoberta, de modo que as genitálias e os atos sexuais são tratados como coisas “feias”, “sujas”, “proibidas”, que não devem ser valorizados como as demais partes do corpo, no caso das genitálias, usando-se eufemismos para designá-las e às atividades sexuais (MONTEIRO; STORTO; 2019. p. 242).

Essa cultura do “silenciamento” do debate e explicação a respeito da sexualidade, das genitálias e outras curiosidades apresentadas pelas crianças, como vimos anteriormente, é algo que a sociedade contemporânea manifestou como sendo o modo correto de lidar/educar com a criança. Contudo, na Idade Média as crianças eram consideradas mini adultos e essa “censura” não acontecia. Por causa desse costume, professoras/os e outras/os profissionais de instituições escolares normalmente não dão oportunidade para as crianças fazerem esse tipo de perguntas e conversas, por considerarem como não sendo algo pertencente a infância e nem querer se indispor com as famílias. Entretanto, Monteiro e Sorto alertam que:

As descobertas infantis fazem parte do desenvolvimento psicológico e sexual saudável de a criança descobrir todo o seu corpo, incluindo as genitálias. Ela toca seu corpo porque sente prazer ao tocá-lo, e não deve ser privada dessa experiência. Durante a descoberta do corpo da criança por ela mesma, o toque pode acontecer com as mãos, pela fricção dos genitais em objetos, como almofadas, no sofá, no chão ou por meio de outras brincadeiras (MONTEIRO; STORTO, 2019, p. 243).

As atitudes curiosas das/os pequenas/os não precisam ser negadas e muito menos consideradas como “maldade”: podemos apresentar e explicar-lhes com clareza, naturalidade e delicadeza para que compreendam a sua intimidade, o que significa o toque na sua região genital e outras questões, além de ser possível perceber se há algo estranho em seu corpo, não tornando o assunto um tabu, seja na escola ou em casa.

Durante a fase de desenvolvimento, as crianças apresentam como características a curiosidade e a ludicidade, despertam interesse pelo seu corpo e pelo do outro, sendo comum “por volta dos dois a quatro anos [...] descobrir e brincar com seus genitais e, às vezes, com os genitais dos seus pares.” Com isso, ao percebermos que a criança está espontaneamente explorando o seu corpo, devemos lhe ensinar a noção de privacidade, informando o que se deve fazer em público e no privado, perceber se há algo errado em seu corpo, avaliando se a mesma não está com coceira ou infecção, explicando-a de forma natural e de maneira amorosa e sensível, buscando não criar barreiras nem tabus. Segundo Monteiro e Storto, durante estes momentos de autoconhecimento corporal, a atitude pode ajudar a criança a se acalmar, já que a mesma não tem consciência do ato que realiza, conseqüentemente não há maldade, visto que a criança ignora a ideia de sexualidade compreendida pelas/os adultas/os (MONTEIRO; STORTO, 2019, p. 244).

Como exposto, precisamos assimilar que o ato da criança em se tocar ou querer conhecer o seu corpo ou de seus semelhantes nada tem a ver com uma ideia de sexualidade compreendida pela/o adulta/o. Desta forma, não se deve confundir a sexualidade infantil com a sexualidade adulta. Devemos ressaltar, sim, o cuidado necessário para se conversar e aconselhar a criança, orientando-a que existem momentos adequados para fazer essas descobertas. Esta fase de descobrimento do corpo da criança é o momento propício de se trabalhar a prevenção da violência sexual, o toque adequado e o inadequado além de esclarecê-la que não são todas as pessoas que podem tocar em seu corpo e órgãos genitais. Devemos orientá-las a impedir o toque em seu corpo de qualquer um que não seja seu responsável ou outras/os pessoas que não estejam na presença da/o responsável. Sendo imprescindível elucidar para a/o infante que somente pessoas muito próximas a ela são responsáveis pela sua higiene e podem tocar em seu corpo e em suas partes íntimas neste momento, com o intuito de que a criança perceba assim os “toques do sim” e os “toques do não” e se manifeste adequadamente para cada situação (MONTEIRO; STORTO, 2019, p. 244).

A importância de se explicar este assunto para a criança, como pudemos ver, vai além de apresentá-las seu corpo, as sensações de prazer, e as descobertas, sendo assim essencial para prevenir a violência sexual. Logo, esse assunto não deve ser silenciado, tratado como tabu, mas sim como sendo necessário. Sobretudo, porque a criança se desenvolve por meio da imaginação, da fantasia e da “reprodução” de situações de seu cotidiano, onde provavelmente ela expõe sua visão da sociedade:

Ao contradizerem as expectativas dos adultos, meninas e meninos trazem desafios às suas vidas, criam novas formas de relações que se desestabilizam e trazem novas formas de olhar para o que é considerado condição normal. [...] são reinventadas e recriadas de distintas maneiras de brincar,

desmistificando o que é de menino ou menina [...]a criança sente-se atraída por simbologias que vê no ambiente familiar e na mídia e tende a repeti-las, como o beijo na boca, que é uma expressão de carinho típica do adulto e, algumas vezes, imitada pelas crianças. [...]Trata-se, na verdade, mais de um comportamento imitativo do adulto (MONTEIRO; STORTO, 2019, p. 245).

Deste modo, devemos refletir a nossa prática e não reforçar a cultura do silenciamento deste debate (sexual e de gênero). A espontaneidade da criança não deve ser enxergada com “maus olhos”, pois, como vimos, ela nada mais é do que uma curiosidade e uma imitação das relações que as mesmas observam entre as/os adultas/os. Transformar a sexualidade da criança em tabu, condenar esse comportamento e as conversas, não isenta que estas atitudes ocorram no espaço escolar:

As proibições relacionadas a tudo que se refere à sexualidade estão muito presentes nas práticas pedagógicas, seja no tocante ao controle e dominação do corpo ou à tentativa de heterossexualização das crianças. Além disso, são evidentes os malefícios que a heteronormatividade tem trazido à nossa sociedade, tendo em conta que mulheres são vistas como submissas, e homens são obrigados a reforçar, nas mais diversas situações, sua masculinidade, o que se caracteriza não somente como violência simbólica (BOURDIEU, 1999), mas também como violência física. [...] Essas práticas sexistas devem, portanto, ser questionadas e contestadas. (MONTEIRO; STORTO, 2019, p. 247)

Justamente por causa das proibições e práticas sexistas, o assunto é considerado um tabu e, por este motivo, em muitas escolas silenciam-se os questionamentos e curiosidades das crianças, reproduzindo o julgamento de conotação sexual em atitudes que nada mais são que exploração corporal ou imitação de situações observadas pelas/os pequenas/os. Normalmente, essas atitudes de censura exercidas na escola podem reforçar atitudes sexistas, por isso, o debate sobre gênero é imprescindível para se combater o sexismo e prevenir a violência sexual.

3. QUESTÕES DE GÊNERO QUE ATRAVESSAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Contrução de gênero

Como vimos no decorrer do texto, a Educação Infantil passa por diversas questões desde o entendimento e concepção do que é infância às práticas de censura e posturas preconceituosas em relação a compreensão da ideia de gênero e sexualidade. O enfrentamento desses itens perparassa a criança, a família, as/os profissinais e a própria instituição, em múltiplas situações, como, por exemplo, o projeto pedagógico da escola, o plano de aula, o ambiente, as falas e ações e até as festividades:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18).

Entendemos que a criança se constitui por meio do que lhe é ensinado, imposto e exemplificado nas diversas organizações que regem o seu desenvolvimento. Com isso, o que a sociedade impõe como correto influencia na dinâmica escolar e familiar, podendo gerar conflito na relação entre essas duas entidades quando alguma for de encontro com o que a sociedade “abomina” ou nega. Ao oferecer resistência ao debate, a “boa convivência” fica abalada, causando mais entraves do que soluções e modificações sobre esta temática na sociedade.

Existe um predomínio de atitudes na criação de meninas, desde o princípio devemos ser como princesas, mantermos as pernas fechadas, a nos calar, a representar algo que muitas vezes não nos faz bem, assim como os homens, que precisam “aprender” a expor uma pose de “machão”, do que não chora, daquele que não expressa seus sentimentos e que tem o aval da sociedade para ser violento. Estes modelos e representações fomentam uma representação hegemônica de feminilidade e masculinidade, estimulado pela sociedade, pela família e por muitas vezes pelas instituições educacionais em um determinado contexto histórico.

Desde antes do nascimento dos bebês, as famílias montam o seu enxoval baseando-se nas cores socialmente aceitas para uso de cada gênero – sendo, frequentemente, o azul para os meninos e o rosa para as meninas. Até mesmo os brinquedos que são dados às crianças contribuem para o aprendizado do que é atribuído aos homens e às mulheres – por exemplo, os carrinhos dados aos meninos visam educá-los a utilizar os veículos automotores como ferramentas para a conquista do espaço público, enquanto às panelinhas e bonecas dadas às meninas educam-nas para que elas sejam boas mães e donas de casa, tarefas desempenhadas no espaço privado. (IZOTON, 2015, p. 26)

Sendo assim, o gênero tal qual conhecemos e questionamos o debate na escola, sempre esteve/está presente em todas as nossas ações: ao propor o uso de um livro, filme ou brinquedo, em que há a representação de um certo “modelo” estamos trabalhando gênero, mesmo que no decorrer deste trabalho não falemos abertamente sobre isso. Assim sendo, precisamos ter consciência que ao escolher um livro de princesas, por exemplo, poderemos estar estimulando o ideário de mulheres frágeis e homens protetores, além de que isto, apesar de ser visto com bons olhos pela sociedade, também é trabalhar gênero. Neste sentido, Correia exemplifica que:

Neste processo de construção da identidade de gênero, em que o corpo procura marcas e *certezas* sobre a sua pertença social, as representações e as imagens culturais, ao transmitirem visualidades valorizadas e identidades reconhecidas, são *espelhos* que permitem construir um olhar estético e ético sobre si próprio/a e sobre os/as outros/as. A figura da *princesa* surge massivamente nos produtos culturais para a infância como um modelo de feminilidade, encerrando mensagens e valores e seduzindo *magicamente* as meninas, incidindo sobre as suas subjetividades (CORREIA, 2010. p. 2).

Em relação às histórias de contos de fadas, Correia afirma ainda que “os seus significados e incidências nos meios de comunicação social, na indústria de consumo, nas práticas sociais, na concepção de amor romântico, cristalizando um modelo de identidade desejável e uma forma ideal de pensar o amor” (CORREIA, 2010. p. 2), o que nos leva ao ideário de princesa, instaurado desde a infância e que é subnutrido em nossa vida adulta, ao romantizarmos questões e situações, além de buscarmos o amor que nos é “vendido” nessas histórias. E isso fomenta a expectativa não só nas meninas, como também nos meninos, já que

muitos sentem que devem agir como o príncipe encantado ou a donzela em perigo; e esse é um estereótipo que, ao propormos um filme, uma brincadeira ou mesmo brinquedos, podemos acabar alimentando. Então, devemos nos atentar a esses detalhes, pois como vimos muito do que vivenciamos na infância nos acompanha a vida inteira. Para nossa sorte, a indústria cinematográfica e a dos brinquedos vêm mudando suas narrativas e propostas, devido os novos debates, questionamentos e demandas da sociedade com as antigas representações, por isso, estas indústrias estão criando uma diversidade de histórias e personagens que englobam uma gama maior de representatividade, possibilitando as crianças de conhecerem outros modelos sociais e de expandir seus horizontes.

Entretanto sofremos constantemente pressões ou imposições de atitudes na vida adulta, na infância não ocorre de modo diferente: nossos familiares, educadores e colegas esperam de nós um determinado comportamento, normalmente o preconizado pela sociedade como aceitável, que não é o mesmo sempre, pois em cada ambiente e situação pode ser um; sendo expectativas diferentes para cada gênero, classe, idade, religião e raça.

Ao considerarmos isso, antes de nascermos as atitudes esperadas pelos nossos pais e as que eles pensam/planejam para as nossas vidas está intrinsicamente ligado a essas pressões e imposições que sofremos no decorrer da nossa existência. Como por exemplo: se for menino jogará bola, menina aprenderá a dançar e essas coisas, o tempo todo nos é transmitido uma ideia do que é ideal e assim o exterior supera o interior.

“É menino ou menina?” Essa é a primeira pergunta que um (futuro) pai ou uma (futura) mãe escuta. A resposta à pergunta vai incitar uma série de projeções e expectativas sobre a criança. Projeções que vão desde a cor da roupa ou da tinta para parede do quarto até a espera de determinados comportamentos. Vai ser companheira da mãe! Vai jogar futebol com o pai! As meninas são mais calmas! Ou meninos são menos complicados. (BARTOLINI, 2014, p. 45)

Questões como essas permeiam a nossa vida o tempo todo e muitas das vezes “controlam” o nosso comportamento e a partir delas temos atitudes machistas, racistas, sexistas e homofóbicas, seja no nosso dia a dia, seja na escola ou apenas sendo conivente com discursos e ações que corroboram com esses discursos preconceituosos, visto que a nossa sociedade é desta maneira. É muito difícil para nós nos desvencilharmos e não sermos sexistas em alguma ocasião, pois a cultura machista está impregnada em nossa sociedade, segundo a socióloga Nina Madsen, em seus estudos ela analisa as respostas de diferentes pessoas sobre a afirmação: “Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas” (MADSEN, 2014, p. 01). O levantamento demonstrou que 42,7% dos entrevistados concordam com esta frase, sendo que das 3.810 pessoas entrevistadas 66,5% eram mulheres, isto nos revela o quanto este tipo de julgamento e atitudes preconceituosas é intrínseco em nossa sociedade. Madsen expõe que nossa sociedade é violenta com as populações marginalizadas, como as mulheres, negros e outros; além de indicar que no momento os meninos são ensinados que se uma menina está vestida de uma determinada forma ela está provocando (MADSEN, 2014, p. 01).

Como vimos, o gênero se dá por meio de uma construção, pois não nascemos gostando de rosa ou azul, muito menos de bola ou boneca, uma vez que que “as identidades de gênero ainda se fundamentam na supressão de semelhanças físicas e distinções corporais” (RIBEIRO; CARMO; MESQUITA; PINTO; 2018, p. 05). Usar determinadas cores, brinquedos e ter atitudes consideradas padrão para um determinado gênero é parte de um esforço contínuo para sustentar a definição de papéis de gênero socialmente aceitáveis. Portanto, as vivências e discursos, desde a infância, baseiam-se nas particularidades do que é considerado ser masculino e feminino; “entretanto, esse processo é mutável, sendo assim, as

atribuições e características tidas como proveniente de um perfil masculino não é uma concepção absoluta” (DE SOUZA BERALDO & TRINDADE, 2016, *apud* RIBEIRO, 2018, p. 12-13).

Posto isto, a construção do gênero, como percebemos, considera primeiramente o corpo, o biológico, mas, é por meio da identidade e do reconhecimento que o indivíduo expressa suas características e singularidades, dado que “os corpos são lugares que se constituem na sua relação com o exterior, que se vão descobrindo através dos/as outros/as, partilhando sinais e marcas do contexto onde estão inseridos” (CORREIA, 2010, p.17). Sendo assim, a relação corpo, identidade e gênero se constituem por meio da interação do corpo com os significados culturais de gênero, as normas culturais estabelecidas e os estereótipos, uma vez que os papéis socialmente estruturados e as diferenças são o que desencadeiam a construção da identidade e gênero, além de preconceitos. As crianças agregam características para essa formação em seu cotidiano, observando os adultos, percebendo as cores, roupas e brincadeiras “destinadas” a cada gênero. Como nos mostra Correia:

(...) As crianças apreendem gestos e comportamentos que vão ao encontro do que é socialmente determinado em função do seu sexo, estando a socialização ancorada às concepções sociais sobre os gêneros. As “culturas da infância” (Sarmiento, 2004) são fortemente *genderizadas*, em que a criança experimenta o seu corpo na relação com os/as outros/as, vigiando constantemente o seu comportamento, num processo dinâmico e partilhado. Usando o corpo, a criança monitoriza as aparências, as posturas, os maneirismos corporais que fazem parte da construção da sua identidade de gênero, aprendendo as maneiras *certas* de ser menina e de ser menino” (CORREIA, 2010, p.19).

Conseqüentemente, o gênero é muitas vezes confundido com o sexo e tido como natural, e acontece “o mesmo nos discursos, nas práticas, nas crenças e valores, tornando-se fortemente presente nas relações sociais, na cultura e nas instituições, como se fosse [...] um facto natural e imutável” (CORREIA, 2010, p. 16). Ao levar em consideração este pensamento, esquece-se que, como dizia Beauvoir: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 9), frase escrita sobre a construção da identidade da mulher e que até hoje precisa ser posta em evidência, pois é preciso compreender que “fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura.” (CORREIA, 2010, p.16) Precisamos entender que essas questões, normas e valores, ditadas pela sociedade não normalizam somente atitudes para a construção da mulher, mas do homem também.

A normatização de atitudes sexistas, preconceituosas, homofóbicas e racistas por meio de falas e comportamentos influencia e muito na vivência escolar, um lugar onde a exploração deveria ser livre e onde todos os profissionais deveriam combater o pré-conceito, vemos muitas das vezes o discurso de deslegitimação da vivência exploratória das crianças e a combatividade aos comportamentos diferentes da norma, seja ele apresentado por uma menina ou um menino. Esse movimento que discrimina os comportamentos socialmente considerados atípicos nas instituições escolares causa um silenciamento e uma certa inibição das crianças, visto que ao apresentarem um comportamento destoante da norma prescrita pela sociedade são repreendidas, normalmente pelos profissionais da instituição com mais idade ou conservadores e suas/seus colegas de classe que recebem uma educação conservadora da família.

Assim como Finco (2010), pude perceber durante a minha experiência profissional que a homofobia é a grande causadora destas atitudes, e podemos identificar em diversas falas do nosso cotidiano o quanto a estruturação de diferenças de gênero interfere e influencia nas

relações entre crianças e adultos: “Vai virar menininha”, “Fala como homem, não choramingando”, “Homem não chora” e muitas outras, são comuns não só no espaço escolar como no ambiente familiar em outros. Finco nos explica que esse processo aciona estratégias complexas, nas quais se aprende o que é tolerado e permitido como sujeito masculino e feminino (FINCO, 2010, p.167).

3.2 Comportamentos esperados e ambiente escolar

Ao compreendermos que é a partir do exterior dos corpos que a divisão entre os humanos se baseia, acabamos nos confundindo sobre sexo e gênero, esperando-se comportamentos e maneiras de ser, associados a um ou outro sexo como se fossem naturais, criam-se estereótipos, expectativas e normas baseadas nessa concepção confusa, que rege a nossa sociedade (LOURO, 2008, p. 17)

Essa polarização das diferenças se faz presente em todas as instituições sociais, e a partir dela são esperados determinados comportamentos, desde a primeira infância, visto que a divisão sexual sustenta toda “harmonia” que movimenta a nossa sociedade, gerando assim uma expectativa infundada baseada na confusão existente sobre gênero e sexo. Ao acreditarmos que cada um age de uma forma devido ao sexo, esperamos atitudes e rotulamos as crianças devido a essa divisão, e projetamos que os meninos tendem a ter atitudes violentas, usam azul e gostam de bola e as meninas são dóceis, companheiras e calmas, características essas que nada tem a ver com o biológico. Essas projeções como nos apresenta Bartolini (2014), constitui também a rotina escolar, onde a vigilância é frequente, principalmente nas questões sexuais, e as classificações quanto ao sexo biológico e a distinção de raças são utilizadas para organizar o ambiente, as filas e as atividades (BARTOLINI, 2014, p. 45).

Essas diferenciações podem ser observadas desde detalhes na roupa ou furos na orelha, para que desde bebês sejam reconhecidos como menina ou menino, tanto que um menino com o cabelo comprido em alguns ambientes, principalmente o escolar pode gerar desconforto em sua comunidade. Ainda, se observarmos, esta diferenciação também se fará presente em nossas falas, uma vez que “estimulamos as meninas, desde pequenas a demonstrar a fragilidade e os meninos a suportar as dores e não expressar fraquezas.” Com esse discurso, acabamos por fortalecer ainda mais a divisão binária dos sexos e gêneros. (BARTOLINI, 2014, p. 45) É necessário salientar que ao interagirmos dessa maneira, produzimos um ambiente com estímulos sexistas e homofóbicos, onde a heteronormatividade é tida como única opção. Sendo assim, meninos e meninas internalizam este tipo de discurso e aprendem quais são as regras culturalmente aceitáveis em relação a gênero e sexualidade. Isto é, segundo Finco:

um processo de socialização de gênero que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual que diz respeito às experiências vividas por meninas e meninos. Assim, trata-se de uma relação – caracterizada por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos – forjada por práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. Um ato disciplinar que separa e segrega meninos e meninas, individualiza a criança que transgredir as fronteiras de gênero, tratando-a como um “caso” a ser observado, vigiado, examinado e, se possível, normatizado (FINCO, p.48, 2012).

Portanto, normalmente ao se deparar com um comportamento fora dos “padrões”, é comum como vimos, buscar a normatização deste comportamento, seja repreendendo e ou

menosprezando/humilhando e desconfiando das ações praticadas pelas crianças. Essa visão principalmente na primeira infância, quando a interação e a estimulação são internalizadas, servem como base para a construção do modo de ser de cada um. Ao considerarmos que as ações discriminatórias vivenciadas durante a primeira infância influenciam na construção do seu caráter e nas atitudes, muitas vezes comportamentos preconceituosos protagonizados pelas crianças pequenas são um reflexo daquilo que vivenciam em suas casas e nas creches e escolas.

Mas, ao pensarmos nas instituições escolares, podemos encontrar uma deficiência no debate e questionamentos dessas temáticas, visto que a nossa sociedade e escolas apresentam em grande parte um discurso conservador. Sendo assim, a quebra de paradigmas e regras socialmente construídas depende das atitudes dos profissionais, do debate e da troca deles em relação às vivências; contudo esse movimento é enfraquecido devido à falta de estrutura, aos baixos salários, a à carência de tempo para uma formação continuada, as às turmas superlotadas, a à cobrança por resultados e muitas outras coisas que dificultam as/os docentes a se aprimorarem nessas e em outras temáticas e assim desconstruir esses estereótipos e discursos preconceituosos, visando a construção de novos comportamentos e metodologias.

3.3 Que atitudes encontramos no ambiente escolar?

As práticas das/dos profissionais de Educação muitas vezes sofre uma camuflagem, visto que muitas/os tentam realizar atividades de empoderamento e de liberdade de brinquedos em sala, mas por causa da estrutura social e escolar, esquecem de analisar sua fala, o ambiente, que normalmente é pintado com cores azul e rosa e com representações de meninos e meninas, os livros paradidáticos, os filmes e os eventos das instituições, que regularmente presenteiam as crianças com bonecas para as meninas e bolas para os meninos. Essas atitudes acabam por dificultar o trabalho da educadora ou do educador e infelizmente acabam reforçando mesmo que inconscientemente práticas e vivências sexistas, racistas e homofóbicas:

A nossa dificuldade diante dessas situações mostram o quanto está delimitado, mesmo dentro da escola, o que é de menino e o que é de menina. Na nossa prática pedagógica a separação das brincadeiras e brinquedos por gênero está muito presente e muitas vezes não nos damos conta de que essas divisões contribuem para a reprodução de desigualdades. [...] Mas essas diferenciações seriam um ato sexista? A questão é que um menino não corre naturalmente atrás de uma bola. Ele vai brincar de boneca, e apanha do pai porque estava brincando, e aprende que esse não é o seu brinquedo. Uma menina não vai naturalmente atrás de uma boneca. Ela ganha bonecas em todos os aniversários, no natal, no dia das crianças, e aprende que aquele é o seu brinquedo, e que aquele é o modelo de mulher que ela deve ser. (BARTOLINI, 2014, p. 51)

Portanto, é preciso compreender que não nascemos mulheres ou homens, nos tornamos, seguindo um padrão dito/escolhido como normal pela sociedade. E, normalmente, as instituições escolares e as/os educadores acabam reproduzindo isto, ao tratar as crianças desde a Educação Infantil, por meio da diferenciação entre os gêneros, seja ao fazer filas separadas para meninos e meninas, enfeitando a sala, na execução das brincadeiras, nos brinquedos direcionados aos gêneros do/as aluno/as, ou em idealizar certos comportamentos para cada gênero. Essas concepções fazem parte das representações da sociedade e de grande parte do corpo docente das unidades escolares fomentam uma visão de que as meninas são

calmas e os meninos agitados, que meninas gostam de bonecas e de brincar de casinha e que meninos gostam de brincar de bola e luta, e em razão disso espera-se que o comportamento deles seja diferente baseado no gênero e não nas individualidades e aptidões de cada um:

[...] esses comportamentos que são considerados como masculinos são estimulados desde o nascimento da criança, que a todo o momento é bombardeada de expectativas, e a agressividade e rebeldia dos meninos é uma delas. Com as meninas ocorre o contrário, nelas são reprimidos tais sentimentos e estimulados outros como a fragilidade e delicadeza (SANTOS; SOUSA, 2010, p. 05).

Os educadores possuem um papel de extrema importância no que se refere a essa transmissão de como cada gênero deve agir, pois criam expectativas diferentes, como por exemplo, a linguagem corporal e verbal usada para falar com uma menina ou com um menino acaba por ser diferente. Segundo Santos e Souza (2010), podemos notar essa situação na linguagem usada pelas/os profissionais que tratam a menina com meiguice e de forma mais amorosa, já o menino sempre considerado como o mais agitado, no entanto os estudos sobre as relações de gênero, demonstram que essas características são configuradas através da sociedade (SANTOS; SOUSA, 2010, p. 06).

Ao se pré-estabelecer um modelo de comportamento para as crianças, que nesta fase estão trabalhando suas contradições, ambiguidades, valores, se conhecendo e reconhecendo, acaba-se por inibir e moldar os comportamentos e respostas, o que pode gerar um bloqueio da liberdade de expressão, no qual seus desejos e vontades passam a sofrer uma coação; porém ao utilizarmos pedagogias mais libertárias como a Waldorf não estaríamos as/os limitando em algum sentido? No entanto, aqueles que transgridam essas proibições e modelos pré-estabelecidos, considerados por muitos como transgressores, estão somente criando/participando de uma experiência coletiva não padronizada e baseada no sexo. Ações como troca de papéis entre meninos e meninas em uma brincadeira de casinha, trata-se de um exemplo simples, que ao ser realizado rompe barreiras e séculos de história patriarcal, além de favorecer a imaginação e conseqüentemente propiciar uma educação não sexista.

[...] apesar do mundo adulto estar a todo o momento tentando impor comportamentos pré-determinados nas crianças, essas concepções ainda não estão totalmente interiorizadas em meninas e meninos de zero a cinco anos, o que confirma que tais preconceitos são socialmente construídos (SANTOS; SOUZA, 2010, p.6).

Por meio de diversos aparelhos ideológicos e conservadores, essa luta e debate são escamoteados em publicidades, filmes, livros, brinquedos, falas e ações que dão indícios de uma prática feminista e combativa, mas que na verdade o capitalismo se aproveita desses debates para nortear práticas e atitudes que condizem com o que é melhor para o capital. Sendo assim “a escola surge como um campo bastante eficaz na fabricação dos indivíduos, já que uma de suas funções é discipliná-los de acordo com padrões impostos pela sociedade” (SANTOS; SOUZA, 2010, p.07).

Como vimos, a escola em sua grande maioria, exerce a função de perpetuar a discriminação, mesmo que sem intenção de sua comunidade, mas que pode ser intencionada pelos gestores públicos, que controlam as verbas. Muitos educadores quando se deparam com uma situação em que os padrões de gênero considerados normais são desestabilizados, segundo não o julgamento autônomo das/dos educadores, mas dentro dos conceitos que fomos socializados para considerar a divisão de gênero, não sabem como agir e, isso acaba por gerar um constrangimento, silenciamento, repressão ou a questão é simplesmente

ignorada. Ao ver um menino rebolando até o chão, brincando de boneca ou beijando outro menino, muitas das vezes o primeiro pensamento/julgamento é “ele é gay”, e normalmente as atitudes discriminatórias podem partir da/o educadora/o ou até das outras crianças, cada um possui uma criação diferente.

A atuação em sala de aula nos mostra que desde o primeiro contato com a escola os educandos já demonstram suas concepções de gênero por meio de brincadeiras, brinquedos, cores e outros. Muitas vezes professores também demonstram suas concepções de gênero através da fala e atitudes voltados para os educandos (CANGUÇU, 2015, p.15).

Segundo Louro, “diferenças, distinções desigualdades [...] a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva.” Por meio de algumas práticas que legitimam as diferenças, a escola contribui de forma frequente para a manutenção dos preconceitos de gênero (LOURO, 1997, p 57). Ao considerarmos que talvez esta seja a intenção de muitos conservadores no poder e na gestão das instituições escolares, torna-se indispensável que nós educadores reflitamos sobre as nossas práticas e, apesar das dificuldades “organizadas” por aqueles que não buscam impedir que a escola seja um ambiente reprodutor dos preconceitos instaurados em nossa sociedade, continuemos a nos capacitar, aprimorar e a combater as práticas sexistas, machistas, racistas e homofóbicas.

4. CONCLUSÃO

Primeiramente, temos que ter em mente que apesar da escola ser um ambiente misto, não é pensado de forma igualitária para os gêneros que nela convivem, na medida em que sua política, modo, estrutura e organização se constituem a partir da diferenciação dos seres que nela se encontram, coibindo comportamentos e impondo definições pré-estabelecidas.

Ao considerarmos as questões levantadas no decorrer do texto, evidenciamos que problemas com relação a gênero são constantes nas instituições escolares, mas a nossa prática condiz com que tipo de discurso? Levamos em conta as diferenças de nossos alunos? Enquadramos os nossos alunos em moldes? Estabelecemos atitudes esperadas? Esses questionamentos e suas respostas influenciam diretamente em nossa prática.

Apesar de termos apresentado, no decorrer do texto, que a instituição escolar ainda reproduz e pratica um discurso em que a práxis é carregada de preconceitos e julgamentos, e que muitos profissionais ao abordarem a temática de gênero ou se posicionarem em suas aulas como defensores dos estudos de gênero, acabam cometendo deslizes, visto que não é fácil lidar com assuntos tão sensíveis perante a sociedade, ir de encontro com pensamentos arraigados que constituem as instituições familiares e educacionais, além de ter que absorver que a própria educadora ou educador foram criados neste modelo social no qual o debate de gênero é considerado tabu e inapropriado para as crianças pequenas. Desta maneira, se mostra essencial o estudo e o aprofundamento desse debate. Mas, para isso é preciso que compreendamos melhor o que a nossa prática expressa em relação a essas questões: o que comunicamos para nossas crianças e responsáveis com nossas ações, falas e aulas? Em resumo, temos que ter em mente que apesar da escola ser um ambiente misto, não é pensado de forma igualitária para os gêneros que nela convivem, visto que sua política, modo, estrutura e organização se constituem a partir da diferenciação dos seres que nela se encontram, coibindo comportamentos e impondo definições pré-estabelecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOLINI, Alexandre et al. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro, 2014.

BERALDO, Guilherme de Souza; TRINDADE, Ellika. Novos Pais, Novos Homens? Paternidade E Identidade Masculina No Contexto Pós- Moderno. **Pretexto**, Revista da Graduação em Psicologia, PUC Minas, v. 1, n. 2, p. 56-75, 2016.

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. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

CAMPOS, Ana Cristina; Cultura Machista está impregnada na sociedade brasileira, diz socióloga; **Agência Brasil**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/pesquisa-do-ipea-comprova-que-cultura-machista-esta-impregnada-na-sociedade>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CANGUÇU, Talwane Vieira. **Construindo a igualdade de gênero na Educação Infantil**. Brasília, 2015.

CORREIA, Rita Mira; **O Arquétipo Da Princesa Na Construção Social Da Feminilidade**. Dissertação Faculdade de Ciências Sociais e humanas, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2010.

DELL'AGLIO, Débora; GARCIA, Aída Cássia Leal; **Uma Experiência de Educação Sexual na Pré-escola**; Paideia FFCLRP-USP, Rib. Preto, fev/ago 1997.

FERNANDES, Fernanda; **Educação Infantil não sexista**; 2018. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14071-educacao-infantil-nao-sexista>. Acesso em 05 de dez. 2021.

FINCO, Daniela; Vianna, Claudia; **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. São Paulo, 2009.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** Pro-Posições. V. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf>. Acesso em 01 dez. 2021.

FINCO, Daniela. **Homossexualidade E Educação Infantil: Bases Para A Discussão Da Heterossexualização Na Infância;** São Paulo, 2012.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

IZOTON, Roberto; **Trabalhando as relações de gênero na Educação Infantil: uma contribuição das práticas de Filosofia e Ciências Sociais;** Espírito Santo, 2015

KRAMER, S. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9a edição. 9. ed. São Paulo: Cortez, v. 3. p. 140, 2011.

KUHLMANN JR., M. **Histórias da Educação Infantil Brasileira. Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

LOURO, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe; Goellner, Silvana Vilodre; **Corpo, gênero e sexualidade: discussões.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pró-Posições. UFRG, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MADSEN, Nina. Cultura machista está impregnada na sociedade brasileira, diz socióloga. [Entrevista concedida a] Ana Cristina Campos. **Agência Brasil,** Brasília, 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/pesquisa-do-ipea-comprova-que-cultura-machista-esta-impregnada-na-sociedade>. Acesso em 01 dez. 2021.

MATEUS, Tatiane. **Pedagogia Histórico-Crítica Na Educação Infantil?! Uma Aproximação. Anais da XiV jornada do Histedbr: pedagogia histórico crítica. Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa.** Maio.2017 Disponível em: <http://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em 05 dez 2021.

MONTEIRO, Solange; STORTO, Letícia Jovelina; Educação infantil: uma reflexão plural da história e da sexualidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 14, n. 1, p. 237-252, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11865

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina.** São Paulo: Moderna, 1999.

MUDADO, Tereza Harmendani. A Brincadeira Como Educação Da Vontade: Cumprir As Regras É A Fonte De Satisfação. Rio de Janeiro: UFRJ, **Revista GIS,** n. 11, 2008, p. 23-36. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, Carlos Bruno Alves; et al; Azul ou rosa? Futebol ou boneca? Menino ou menina? O Chá de Revelação e o espectro dos papéis sociais no consumo e na construção da identidade de gênero. *In*: IX ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO CONSUMO. GT 09 - **Consumo, gênero e sexualidade: práticas de consumo e produção da diferença**. ESPM, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

SANTOS, Patricia de Jesus; SOUZA, Edmancy Quirina; Práticas Sexistas na Educação Infantil: Uma Questão de Gênero. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, **Centro Científico Conhecer** - Goiânia, vol.6, N.11; 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, **Revista GIS**, n. 11, 2008, p. 23-36. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.