



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**A abordagem de gênero no currículo da Educação Infantil e
suas implicações nas construções de identidades das crianças**

Larissa Câmara Rodrigues Barros

BRASÍLIA

2018

LARISSA CÂMARA RODRIGUES BARROS

**A abordagem de gênero no currículo da Educação Infantil e
suas implicações nas construções de identidades das crianças**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como
requisito parcial à obtenção do título
de Graduação em Pedagogia sob a
orientação da Profª Drª Rita Silvana
Santana Santos.

BRASÍLIA

2018

LARISSA CÂMARA RODRIGUES BARROS

A abordagem de gênero no currículo da Educação Infantil e suas implicações nas construções de identidades das crianças

Banca examinadora:

Profª Drª Rita Silvana Santana dos Santos – Orientadora

Profª Drª Marly de Jesus Gonçalves – Examinadora

Profª Drª Paula Balduino de Melo – Examinadora

Profª Drª Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Suplente

Dedico esta Monografia à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã, ao meu irmão, à minha avó materna e amigas/os pelo grande apoio que tive durante esse percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Márcia e João Rodrigues, por serem muito amorosos e atenciosos e por me apoiarem na minha escolha do curso de Pedagogia.

Agradeço à minha irmã, Andressa, por ser maravilhosa e divertida comigo, me ajudando e me apoiando sem julgamentos.

Agradeço à minha avó materna, Dona Maria de Lourdes, que mesmo que tenha tido uma vida muito difícil, pois foi vítima de violência doméstica durante anos, nunca deixou de espalhar alegria e ensinamentos para todas e todos à sua volta. Seu sorriso, sua risada e seu carisma me contagiam de uma forma transcendental.

Agradeço às minhas amigas e meus amigos, Jéssica, Ana, Luiza, Lídia, Bruna, Amanda, Jhonatan e Eduardo, que entraram na minha vida e que me fazem todos os dias uma pessoa mais feliz, pois sei que com eles posso contar sempre. Seus conselhos e apoio me ajudaram diversas vezes em que eu me encontrava perdida, triste, desatenta.

Agradeço à Doutora Tatiana Lionço, do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento – PED da UnB, pelos textos e pelas indicações de alguns livros que utilizei na monografia.

E agradeço à minha orientadora, Doutora Rita Silvana Santana dos Santos, por me acolher e ser atenciosa, tirando várias dúvidas e me dando conselhos durante esse período de monografia. Agradeço também à Doutora Marly de Jesus Gonçalves, que foi minha primeira orientadora, pelas várias dicas e textos e que me indicou a minha orientadora atual.

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos.

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como a escola aborda a identidade de gênero e suas implicações nas construções das identidades no contexto da Educação Infantil, pois se percebe que há pouca discussão sobre como é feita essa abordagem de identidade e se ela pode ou não interferir nas decisões das crianças. Para isto, são postos os seguintes objetivos: analisar a concepção de Gênero que está presente nos documentos curriculares que subsidiam a Educação Infantil; identificar como a escola aborda a identidade de gênero na proposta pedagógica e analisar como as práticas docentes podem influenciar a construção da identidade de gênero e o tratamento desigual das crianças. A fundamentação teórica foi subsidiada pelas principais autoras Guacira Lopes Louro e Nilma Lino Gomes. A metodologia foi feita por uma abordagem qualitativa baseada em estudo de caso numa perspectiva etnográfica. Para tanto, utilizamos análise documental e observação-participante. Ao longo do estudo, foi visto que alguns documentos norteadores traziam a concepção de gênero e outros não a citavam e a Proposta Pedagógica e as práticas pedagógicas se baseiam mais nos interesses particulares da escola e da professora do que nas diretrizes que esses documentos expõem para uma educação voltada para a dignidade da pluralidade humana.

Palavras-chave: Gênero, Educação Infantil, Currículo, Identidade.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	9
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 A concepção de Gênero presente nos documentos referenciais.....	22
2.1 Gênero e as macro legislações	24
2.2 Onde está Gênero nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica?	27
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o reconhecimento de Gênero	30
2.4 Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos centralizando Gênero	34
2.5 A Base Nacional Comum Curricular e Gênero se encontram?	37
2.6 Um anteprojeto retrógrado e sua ideia sobre Gênero	40
3 A abordagem de Gênero no currículo da Educação Infantil	45
3.1 A abordagem de gênero na Proposta Pedagógica	46
3.1.1 A Proposta Pedagógica – concepções e fundamentos, perspectiva de humano	46
3.1.2 Organização curricular – áreas/disciplinas, aspectos metodológicos, avaliação	49
3.2 As práticas docentes e as construções de identidade e autoimagem das crianças e relações desiguais	52
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
Referências Bibliográficas	69

MEMORIAL

A minha infância foi uma época feliz, apesar de alguns desafios. Recordo muito dessa fase, pois foi bastante marcante. Morava em um condomínio fechado, minha casa era grande e eu a amava muito, com minha mãe, meu pai e minha irmã. Eu era uma criança tranquila, mas meio “moleca” também. Com cinco ou seis anos de idade, gostava de brincar sozinha quando estava em casa com minhas bonecas e brinquedos de casinha, porém, amava andar de bicicleta, carrinho rolimã, skate e patinete.

Nesse condomínio, tinha alguns amigos vizinhos e um primo e adorava ir para casa deles. Na frente da minha casa, ia sempre brincar na casa de um menino que ainda era filho único, então, possuía os brinquedos mais legais que eu já havia visto, como carrinhos, aviõezinhos, pistas de corrida, carro de controle remoto, monstrinhos, vídeo game, entre outros. Na casa ao lado, morava uma família muito bacana, minha irmã e eu adorávamos ir para lá, principalmente por causa do vídeo game.

Às vezes, quando estava sozinha, o que era frequente porque meus pais estavam trabalhando e minha irmã estudava no período da manhã, pulava o muro de casa, pois o portão ficava trancado, e era muito boa nisso pois tinha que vencer alguns obstáculos. Precisava subir no registro de água, passava para o portão da minha vizinha, em que havia espetos afiados de ferro, e, enfim, conseguia ir para a rua. Eu escolhia em qual casa iria brincar, ou era nos vizinhos perto da minha casa ou era na casa de duas vizinhas que moravam no final da rua. Quando meus pais estavam em casa, avisava que ia andar de bicicleta só perto de casa, mas, na verdade, andaria pelo condomínio todo. Pode-se concluir daí que eu adorava sair de casa, sentir essa liberdade era muito bom, e o que eu observava era que havia muito mais garotos nas ruas do que garotas. Provavelmente, nem todas as meninas ousavam enfrentar os obstáculos para ganhar a rua.

Com o meu primo morando perto, minha irmã e eu íamos para a casa dele ou ele ia na nossa para nos divertirmos. Ele nos ensinou a andar de skate, nós adoramos e por isso ele nos deu seu skate antigo. Além disso, ele tinha o vídeo game e jogávamos muito. A partir disto, me veio à cabeça de que queria

muito ganhar um. Perguntando ao meu pai se poderia ter, a frase dele que me marcou muito foi: “Vídeo game é de menino! Não vou comprar para você. ”. Então, fiquei pensando se os meninos eram mais especiais que as meninas? Tinha ficado bem chateada, segui pensando se não era uma coisa boa para meninas também, pois eu não via problema algum.

Sobre vivências escolares da Educação Infantil me lembro vagamente. Entrei aos quatro anos de idade no Maternal em uma escola particular e depois fui para o Jardim 308 Sul, onde tinha as salas denominadas por cores, sala azul, rosa, amarela e verde. Nelas tinha um espaço que retratava uma casa, com armário com vários tipos de roupas e fantasias, cama, cabideiro com alguns chapéus, fogão e geladeira. Lembro-me que todos os alunos se divertiam, mas, especialmente, as meninas que sempre brincavam mais na parte onde tinha o fogão e a geladeira e que os meninos não chegavam perto. Nessa época, iniciou a minha observação de que a fila da turma tinha que ser separada pelo gênero e os brinquedos e as brincadeiras no pátio da escola também.

A respeito do Ensino Fundamental, me recordo pouco. Estudei na Escola Classe 106 e 302 Norte complementando com a Escola Parque, todas públicas. Na Escola Parque, onde eu amava ir, pois tinha as aulas de Música, Teatro, Educação Física e Artes, não havia muita segregação de atividades para meninas e meninos, ficavam juntos e misturados.

Nesse período, eu gostava de brincar com as meninas e os meninos, sendo que, tinha poucas amigas, ficava mais com os meninos nos intervalos, pois brincávamos de pique pega, bolinhas de gude, totó, entre outras brincadeiras, e elas não gostavam. Quando as meninas iam pular corda, aí eu me juntava a elas. Apesar de ficar um pouco mais com os meninos, alguns praticavam bullying comigo. Certa vez, na terceira série, quando a professora estava passando matéria no quadro, os garotos começaram a jogar bolinhas de papel em mim sem motivo e comecei a chorar. A professora, então, se virou, viu que eu estava chorando e brigou comigo dizendo que meninos eram assim e voltou a passar o conteúdo no quadro. Tive que aguentar eles rirem de mim e continuarem jogando as bolinhas de papel.

Com a conclusão do Ensino Fundamental I, fui para uma escola católica chamada Centro Educacional Sagrada Família. O modelo era confessional, conservador e não era muito aberta a diálogos sobre diversidade cultural, religiosa e sexual. Professores não podiam expor muito suas opiniões e tanto eles quanto os alunos não podiam ter muito contato físico. Todo início de aula alunas e alunos rezavam, o ensino religioso era como se fosse uma catequização do catolicismo, não havia um conhecimento de outras religiões, todas as salas, e a escola toda, tinham símbolos católicos, as representações de gênero se incluíam, pois, só víamos pessoas consideradas santas, tendo muita imagem de irmãos e padres.

Na Educação Física, tinha a segregação de gênero, meninas não ficavam junto dos meninos, enquanto que os esportes que elas praticavam eram o vôlei, handball e basquete, os meninos eram vôlei, basquete e futebol. As meninas não praticavam o futebol, mas às vezes a professora liberava e eu adorava. Sempre gostei muito de Educação Física. Quando me deparei com essa segregação achei bastante esquisita porque na escola pública não era desse jeito.

Foi uma época de “descobertas” também em relação às diferenças de atitudes entre meninas e meninos, do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. Na adolescência, o que eu percebia era que as meninas tinham receio de parecerem mais “masculinas” se jogassem direito, e evitavam namorar muito para não serem “faladas”. Os meninos já demonstravam mais que queriam ser viris em qualquer situação, que se sentiam mais elevados fisicamente e mentalmente, como se tivessem mais prestígio na escola.

A respeito do meu círculo de amizade, à minha volta tinha mais amigas, não tinha muito interesse em ter amizade com meninos, pois os achava com mente pequena, que só sabiam falar de garotas e sexo, com conversas deprimentes. Se tinha amigos, era um ou outro. Na época que entrei nesta escola católica, fiz amizade logo com um garoto que ninguém gostava muito, pois era considerado “afeminado” demais, então os outros não falavam com ele. Um menino muito bacana que saiu no ano seguinte. Com o passar dos anos, fui fazendo mais amigas, todas mais ou menos no mesmo estilo, eram um pouco mais reservadas, alegres e todas nós gostávamos de ler revistas,

como a “Capricho”¹, onde falava que as meninas tinham que se submeter ao que os garotos queriam para serem percebidas, de ler também livros, ver filmes românticos onde o homem tinha que conquistar a mulher e todo aquele clichê de heteronormatividade e sexista que a mídia transmitia. Apesar de enxergar essa dicotomia entre mulheres e homens, ainda não entendia que era errado, pois se é passado culturalmente, então, pensava que era preciso ser assim a relação.

No final do Ensino Médio, já tinha mais compreensão sobre o tratamento diferenciado que mulheres e homens recebem em casa, na escola, em diferentes lugares. Com a entrada no curso de Pedagogia, onde estuda-se o ser humano socialmente e culturalmente, pude construir uma visão mais crítica em relação ao mundo. No segundo semestre da faculdade, tive uma disciplina chamada História da Educação, que pode-se ver toda a trajetória da educação brasileira e o porquê de mulheres serem maioria nessa área de trabalho e no trabalho de cuidar. Foi então, que descobri o Feminismo. Nunca tinha visto alguém que falasse de como as mulheres sofreram e sofrem com o machismo, a misoginia, não havia ouvido esses termos. Nunca tinha pensado por esse ângulo, a professora, maravilhosa, abriu meus olhos, que seria ter um aspecto de formação política e ideológica, uma construção de consciência ética da opressão e da libertação possível. A crítica das relações de gênero como relações de poder produzidas na história social humana e atualizadas nos atuais sistemas de sociedade mundial globalizada, possível pelas atuais tecnologias de transporte, comunicação e informação.

A despeito dessa disciplina, percebi que a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde grande parte do corpo discente é constituído por mulheres, traz pouca discussão e disciplinas que abordem questões de gênero, as mulheres na história da educação, a educação que limita as crianças por crenças machistas e o que causa isso é o desinteresse por parte dos docentes também, ocasionando raras referências bibliográficas femininas no campo acadêmico, pois a maioria dos teóricos estudados por nós, estudantes, são homens brancos. A falta da representatividade nas fundamentações teóricas é

¹ A revista Capricho, produzida pela Editora Abril, começou suas atividades em 1952 e parou de ser impressa em 2015. Seu público alvo era as adolescentes e jovens e era uma febre entre elas.

um dos fatores que encaminha para a desvalorização do conhecimento produzido por mulheres e a ocorrência da depreciação do curso.

Por ter poucas disciplinas que fazem a abordagem de gênero na Faculdade de Educação, procurei em outros cursos da Universidade que ressaltassem essas questões, e assim, encontrei uma disciplina do curso de Psicologia chamada Psicologia do Gênero. Nela, pude entender melhor sobre essa abordagem, pois foi passado textos e feito diversos debates sobre o que é Gênero, identidade de gênero, relações de gênero, a condição da mulher negra e branca e suas perspectivas de luta na história, feminilidade e masculinidade, sexualidade e as discriminações e preconceitos dirigidas às mulheres.

Contudo, pelas minhas vivências, tanto na infância, quando comecei a observar uma segregação de espaços, brincadeiras, brinquedos, tratamentos diferenciados para meninas e meninos e falas dos meus pais e das professoras, quanto na adolescência, que foi acentuada ainda mais essa dicotomia, sendo vista nos comportamentos já condicionados e pensamentos construídos de garotas e garotos e, principalmente, pela intervenção da escola na separação dos esportes e no ocultamento de conteúdos sobre diversidade humana, associei com as experiências do estágio e com os estudos acadêmicos. No estágio, percebi que estava vendo e revivendo as minhas inquietações de quando eu era aluna. E com as disciplinas da Universidade, tive contato com autoras que tratavam sobre gênero, identidade e relações entre gêneros envolvendo a educação tanto familiar como escolar e o meio social, e assim pude compreender como funcionam as interferências sociais e culturais na construção da identidade nas relações sociais dos sujeitos.

É um tema que me chama atenção e que andou comigo a vida toda. E por isso, optei em discutir sobre representações, afazeres, atitudes, falas de meninas e meninos. Com a vivência na sala de aula e observando como esses estereótipos de gênero são fortes nas práticas pedagógicas, sinto que tenho a responsabilidade de falar sobre, é um assunto que deve ser debatido, levantar questionamentos e a fazer uma reflexão.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em razão do meu constante interesse com a relação entre gênero e educação, em especial referentes a mulheres e homens, e como essa relação percorreu pelas minhas vivências, optei por trabalhar esse tema na monografia buscando compreender como a escola atua diante das imposições sociais e culturais sexistas. Esse interesse se enfatizou ainda mais com a minha entrada na Universidade de Brasília, pois, como eu já havia me questionado diversas vezes sobre o porquê ter diferenças nos papéis sociais que a sociedade impõe às mulheres e homens, nela, tive a oportunidade de participar de debates, oficinas, palestras, trocas de experiências com outras estudantes, que abordavam esse tipo de inquietação.

Outro fator que suscitou também o meu desejo de trabalhar com o tema, pois pude me aprofundar mais nas especificidades de gênero e relações desiguais, foi o contato com autoras como Chimamanda Ngozi Adichie, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Joan Scott, Guacira Lopes Louro nas disciplinas oferecidas pela Universidade.

O tema deste trabalho surgiu também a partir do momento em que atuei como estagiária iniciando em 2016 até 2018, em uma das instituições que desenvolvi estágio. Nas vivências, dentro de sala, começaram as inquietações por parte das práticas docentes e como aquilo afetava as crianças. E para analisarmos como a abordagem de gênero pode influenciar no comportamento das crianças e como as práticas curriculares podem contribuir com a hierarquização e desigualdade entre elas, é preciso abordar sobre a concepção de gênero e sobre os movimentos e estudos feministas, pois eles explicitam um olhar mais atento sobre as condições dos sujeitos.

A ideia de gênero surge com os movimentos e os estudos feministas. Os movimentos feministas manifestaram-se com a ocupação das mulheres brancas em espaços como fábricas, escolas e hospitais, e tinham como objetivo lutar pela valorização, direitos, participação política e condições melhores de trabalho para mulheres. Em decorrência desses movimentos, começaram a ser produzidos estudos acadêmicos nos campos das Ciências Sociais e Humanas com o objetivo de investigar e discutir a subalternização da

mulher na sociedade em diversas situações, tratando assim, como objeto de estudo.

Porém, deve-se lembrar de que esses movimentos e estudos feministas eram referidos à condição das mulheres brancas, e então, não englobavam as demandas de todas, como as mulheres negras. De acordo com Ribeiro (2017, p. 24):

(...) interessava, ali, a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres, o que se perpetuou, durante muito tempo, mesmo quando mulheres negras começaram a escrever sobre invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento.

O racismo estava presente tanto nos movimentos quanto nos estudos feministas. A exclusividade acadêmica era branca, e assim, a produção de conhecimento pertinente era a eurocêntrica, deixando-se de lado estudos relacionados à realidade de mulheres de regiões colonizadas.

Embora, esses movimentos e estudos almejassem ressaltar a mulher como sujeito de direito e reivindicar demandas e lutas de todas as mulheres por direitos e deveres iguais, pode-se perceber que a primeira onda do feminismo tinha somente uma perspectiva de reivindicação, que era voltada para mulheres privilegiadas, sendo brancas e de classe social dominante. A invisibilidade de luta e produção de saberes das feministas negras se prolongou por décadas, até a terceira onda do feminismo, pois, nela, surgem vertentes diferentes, pautando com relevância as marcas sociais das mulheres, como raça, gênero, classe e sexualidade.

Contudo, essa ideia de gênero tem como finalidade centralizar o sujeito e sua condição, servindo então, segundo Meyer (2013, p.18), “(...) como locus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.”, e assim, se afastando do fator biológico para explicar as distinções sociais entre mulheres e homens.

Nessa perspectiva, gênero é o sexo social e deve ser compreendido como uma construção sócio-cultural, as características que o sujeito incorpora. A distinção entre gênero e sexo é necessária, pois sexo expressa os aspectos biológicos e a definição de um sujeito apenas por essa perspectiva é restritiva,

porque não aborda aspectos culturais, psicológicos e sociais que influenciam na construção de como as pessoas se enxergam e se percebem no mundo.

Porém, depende do momento histórico e da cultura do grupo e classe social para a produção de características do que é ser mulher/homem. Há uma interrelação entre feminilidade e masculinidade com diferentes maneiras de ser e estar no mundo, como Meyer (2013, p.19) mostra:

(...) o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade.

Ao saber que gênero contribui para relatar que a distinção e desigualdade entre mulheres e homens são determinadas pela construção social e cultural, pode-se caminhar para o entendimento de que há segregação nas relações sociais e culturais entre mulheres e homens. A segregação começa pela produção cultural do corpo. A construção do corpo se dá pelo momento histórico, pelos grupos sociais, étnico-raciais, pelo lugar e condições econômicas, dentre outros, como pode-se ver no trecho:

Não é portanto dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. (GOELLNER, 2013, p.30)

Contudo, o corpo é mais que uma anatomia humana, é uma construção de identidade, feita com as intervenções sociais e culturais, ou seja, pela linguagem, representações, lugar, tempo, roupas, processos educativos, filmes, músicas, livros, etc. Com esses fatores, pode-se entender que o sexo biológico não deveria ser um fator determinante para desigualdades entre mulheres e homens.

A respeito de o corpo ser uma construção de identidade e, conseqüentemente, da sexualidade, a comunidade LGBT² carrega consigo desconstruções de paradigmas e tabus sociais que trazem implicações para o indivíduo. Mas, antes de abordar um pouco sobre essa desconstrução, é

² Essa sigla é usada nas políticas públicas, porém, já existe outra sigla que expressa essas diferenças, que é a LGBTQQIAPF2K+.

preciso entender o que é orientação sexual e identidade de gênero. A orientação sexual é referente à atração sexual e às afetividades por pessoas do mesmo sexo, oposto ou ambos. Já a identidade de gênero se dá pelo fato de ser uma construção sócio-cultural, a condição constituída de ser e estar pelo sujeito, marcação da diferença entre as pessoas, para além do fator biológico.

Dentro dessa comunidade, há uma diversidade de pessoas trazendo consigo a orientação sexual, como a homossexualidade e a bissexualidade, que são pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo, e então, as letras “L”, “G” e “B” representam lésbicas, gays e bissexuais. Além da orientação sexual, tem-se a pluralidade de identidades de gênero, assim, a letra “T” designa as pessoas transgêneras, transsexuais e travestis, que são aquelas que não se identificam com o gênero social que é imposto pela sociedade de acordo com sexo biológico. Contudo, a comunidade LGBT, além de mostrar uma diversidade de orientações sexuais, mostra uma diversidade de identidades de gênero. Nela, muitas pessoas não gostam de seguir padrões impostos pela sociedade, como o da heteronormatividade³ e estão sempre lutando pelo seu reconhecimento dentro da sociedade para garantir direitos.

A despeito dessa pluralidade, neste trabalho irei abordar a perspectiva de gênero mulher e homem cisgêneros, que são aquelas pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado desde que nasceram, apesar de saber da diversidade existente, pois, para a sociedade, as crianças devem se identificar de acordo com o seu sexo biológico e são condicionadas a seguirem a uma determinada maneira que se “encaixe” no gênero que está em conformidade de seu modelo social. E por razão da desigualdade social, econômica e política que há entre esses gêneros que os diversos movimentos feministas tanto lutam contra.

Partindo dessa perspectiva de gênero como uma construção sócio-cultural, existem várias instituições e vários espaços em que essa construção acontece, dentre eles está a escola e seus processos educativos. A educação envolve processos que englobam os costumes, línguas, normas, éticas, conhecimentos científicos e construção do sujeito de acordo com o contexto

³ Heteronormatividade significa indicar que o padrão de sexualidade que deve ser seguido é a heterossexualidade, fazendo com que se exclua a existência de diversas sexualidades.

social, e, assim, são transmitidos de uma geração para outra, e, por isso, a escola é a instituição que tem por função social trabalhar essa “transmissão” cultural por meio de saberes e práticas.

No Brasil, a função da educação escolar é complementar a educação advinda da família e da convivência social, visando o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para exercer a cidadania e sua atuação qualificada no mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Para tanto, a educação escolar é organizada em níveis e modalidade de ensino⁴. É esperado da Educação Infantil o desenvolvimento de capacidades, como: a interação com outras crianças, brincar, conhecer seu próprio corpo e se expressar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996):

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

A Educação Infantil tem a finalidade de proporcionar uma educação que ressalte as crianças como sujeitos de direito e que devem ter uma formação humana que busca dar a liberdade de conhecer, agir e ser. A escola, em conjunto com as/os professoras/es, vai observar e acompanhar o desenvolvimento da criança, planejar, desenvolver e avaliar processos pedagógicos que possam proporcionar às crianças emancipar a sua liberdade de pensar, questionar e decidir caminhos que lhe permitam conhecer a si mesma e o mundo, bem como agir sobre e com ele. A construção de identidade de gênero faz parte desse caminho e se constitui como essencial ao desenvolvimento integral dela.

É nesta etapa da Educação Básica que a criança inicia-se a ser mais independente, pois sai do núcleo familiar, aprende a conviver com outras crianças que trazem diferentes modos de ser e de estar no mundo, descobre outros conhecimentos e, então, avança no processo de reconhecimento de sua singularidade. De acordo com Gomes (2007, p. 22):

⁴ Segundo a LDB (1996), os níveis de educação escolar são a Educação Básica e a Educação Superior. Já as modalidades são a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto.

A partir das relações sociais formuladas nos grupos em que a criança convive, sua autoimagem é construída. A identidade, sob o olhar de Gomes (2007), tem o objetivo de diferenciar, marcar as posições que há no grupo, sejam elas, físicas, emocionais e comportamentais dos indivíduos. O ambiente escolar deve ser próspero em interações, que ampare as particularidades de cada sujeito, reconhecendo as diversidades, diferenças e respeitando-as, favorecendo, assim, a construção da identidade e autonomia.

Entretanto, dentro dessa construção de identidade, escolas podem ou não possibilitar meios para o entendimento sobre papéis sociais dos gêneros mulher e homem de acordo com o modelo social hegemônico, que geralmente está ligado ao conservadorismo onde propaga a discriminação sobre as diferenças, direcionando como cada gênero deve agir, implicando uma perspectiva sexista e ignorando como o sujeito é e se mostra ao mundo.

Contudo, pode-se perceber que a Educação Infantil tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Para desenvolver mais a respeito da primeira etapa da Educação Básica, que preza esse desenvolvimento integral, será enfatizado os documentos oficiais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil e Base Nacional Curricular Comum.

O currículo tem um importante papel na consecução da finalidade da Educação Infantil. A partir das ideias de Roberto Sidnei Macedo (2007), concebemos o currículo não apenas como um documento escrito, mas, sim, uma seleção, organização e desenvolvimento de saberes considerados válidos e relevantes à formação dos sujeitos. E esses saberes podem estar explícitos, implícitos ou ocultos no currículo, tendo como objetivo ser o ponto de referência no processo de ensino e aprendizado no âmbito escolar. Ele orienta como a

escola deve seguir diante a abordagem de conhecimentos, a contextualização e escolha de conteúdos, metodologias de ensino e materiais didáticos.

No currículo, encontramos aspectos ideológicos, culturais, políticos e relações de poder hegemônicos, que expressam os interesses sociais de um determinado grupo ou classe, de acordo com Gramsci (1978). Então, além do contexto social, há os atores sociais que participam da construção do currículo, sendo assim, ele é construído de forma subjetiva, como expressa Macedo (2013, p. 430):

Se queremos compreender os processos pelos quais as pessoas constroem cotidianamente currículos, seus sentidos e significados, sejam essas pessoas técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais, temos que ir, compreensivamente, ao encontro dos atos de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas.

Os atos de currículo estão relacionados com as interações dos sujeitos com o meio em que vivenciam. Suas vivências, aprendizagens, experiências fazem com que se forme uma estrutura para que se possa pensar na construção do currículo. Por essas interações com o meio, que vão além do momento histórico, o currículo estará em constante mudança, pois o sujeito é resultante da metamorfose social, e, assim, surgem novos pensamentos e abordagens ou retrocessos.

Como foi visto que currículo não é apenas um documento escrito, pois leva em consideração todo um contexto sócio-histórico e interações do meio envolvendo os atores sociais para a construção dele, serão analisados os documentos curriculares porque eles são etnotextos⁵, ou seja, que foram considerados relevantes à pesquisa, pois expressam uma dada concepção de mulher e homem.

Portanto, com as questões apresentadas nas considerações iniciais, este trabalho pretende contribuir com uma reflexão, principalmente às/aos educadoras/es que atuam na área de Educação Infantil, sobre como esses padrões e segregações de gêneros podem afetar as crianças e o futuro delas.

⁵ Os etnotextos, segundo Macedo (2000), são documentos que fundamentam a realidade cotidiana.

Existem estudos, como, por exemplo, os desenvolvidos por Louro (2013; 2014) e por Goellner (2013), tratando que uma abordagem sexista na escola contribui para a desigualdade e hierarquização das mulheres na sociedade, e que não está apenas na prática da professora ou do professor, existem um conjunto de elementos que irão influenciar.

Diante do exposto, trago a questão geral: Como a abordagem de gênero na Educação Infantil pode influenciar na construção das identidades das crianças? E os seguintes questionamentos: O que os documentos curriculares dizem sobre gênero no contexto da Educação Infantil? Como as práticas de docentes trabalham a diferença entre meninas e meninos?

Com essas questões, apresento o objetivo geral: Analisar a abordagem de gênero na Educação Infantil e suas possíveis influências na construção das identidades das crianças; e os objetivos específicos: Analisar a concepção de Gênero que está presente nos documentos curriculares que subsidiam a Educação Infantil; identificar como a escola aborda a identidade de gênero na proposta pedagógica e analisar como as práticas docentes podem influenciar a construção da identidade de mulher e homem e tratamento desigual das crianças.

Para analisar como é trabalhada a questão de gênero no currículo da Educação Infantil, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa baseada em estudo de caso numa perspectiva etnográfica. O caso foi constituído por uma escola privada confessional situada em Brasília, Distrito Federal.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos com respectivos subcapítulos começando pela análise da concepção de Gênero que está presente nos documentos norteadores, caminhando-se para a abordagem de Gênero no currículo da Educação Infantil, concepções e fundamentos e organização curricular da Proposta Pedagógica, as práticas docentes e as construções de identidade e autoimagem das crianças e relações desiguais e com as considerações finais.

2 A concepção de Gênero presente nos documentos referenciais

A intenção deste capítulo é mostrar que tem-se um respaldo legal para trabalhar essas questões, e o fato de tê-lo é resultado de mobilizações por parte das minorias historicamente excluídas, que lutam para garantir o direito de ter suas humanidades reconhecidas. No mundo, ainda tem uma grande quantidade de meninas que tem menos acesso à educação escolar ou com baixo nível de escolaridade do que os meninos⁶. Como historicamente as mulheres tinham menos acesso à educação, tanto escolar como acadêmica, existem legislações e políticas públicas para, justamente, conter esse déficit. Porém, a lei por si só não dá conta de resolver essa questão, pois essa desigualdade entre os gêneros é trazida por meio da cultura e da socialização.

Como foi visto anteriormente, a Educação Infantil tem o objetivo de promover desenvolvimento integral da criança, considerando-a como sujeito de direito. Para isto se concretizar, foram criadas leis, decretos, resoluções, além de outros documentos, para subsidiar os sistemas de ensino – público, privado e comunitário – na consecução de currículos voltados a educação de qualidade para todas as pessoas.

No contexto da presente pesquisa, destacamos os considerados mais pertinentes ao propósito da mesma. São eles: a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica, Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil, Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Além destes marcos regulatórios, abordamos o documento sobre o movimento Escola sem Partido, pois se está em um período crítico em que as questões de gênero estão sendo muito discutidas no Brasil, e esse movimento é contra, porque acredita que trazer essa abordagem de gênero vai “desvirtuar” e “confundir” a cabeça de nossas crianças e adolescentes.

A Constituição Federal é o conjunto de leis que tem a finalidade de reger e organizar o Estado, promovendo e garantindo direitos e deveres para as/os

⁶ Acesso em: www.nacoesunidas.org/pos2015/ods5

cidadãos/os, tendo como base os Direitos Humanos. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vai direcionar os caminhos que a educação escolar, tanto pública quanto privada, de todo o país deve seguir. É uma lei determinante para as políticas educacionais.

As Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica têm como objetivo estruturar os procedimentos que os currículos de todos os sistemas e redes de ensino precisam seguir, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, para favorecer uma formação humana digna. Já dentro das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil, tem-se a função sociopolítica e pedagógica que a Educação Infantil precisa ter nas propostas pedagógicas das instituições de ensino para poder proporcionar às crianças.

Nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, explicita-se que a educação deve ter como propósito trabalhar o ensino e aprendizagem se voltando para as/os educandas/os como sujeitos de direito, tratando com respeito suas marcas identitárias e expondo as diversas perspectivas de conhecimento e de mundo, podendo, assim, questionar e transformar suas realidades. Então, apesar de não serem curriculares, elas subsidiam a abordagem dessas questões no currículo. Já a Base Nacional Comum Curricular, se dá por ser uma referência nacional que vai estabelecer as competências e os conteúdos minuciosamente para promover uma aprendizagem eficaz para todas/os alunas/os sem desigualdade.

O anteprojeto Escola sem Partido⁷ foi feito por um movimento que defende uma escola “sem intervenções ideológicas e partidárias” por acreditar que as escolas desvirtuam os discentes da educação que as famílias dão em casa, teorias e conhecimentos que não acham correto ensinar. Será visto que ele vai em direção oposta do que a Constituição Federal, a LDB e os documentos curriculares promovem para uma educação de qualidade social.

Contudo, mais a diante, será detalhado as finalidades dessas leis e documentos norteadores e o que expõem para se ter no currículo da Educação Infantil com o objetivo de alcançar a garantia do direito à educação voltada

⁷ É um anteprojeto de lei que propõe a não doutrinação ideológica e partidária por parte de docentes nas escolas.

para a formação humana digna de todas as crianças. Será analisado, além das finalidades, a concepção de gênero nesses documentos oficiais.

2.1 Gênero e as macro legislações

A Constituição Federal – CF de 1988 é a lei máxima que garante estrutura e organização do Estado. Foi elaborada em conjunto de parlamentares escolhidos/as pela população e da mesma. Ela visa assegurar o Estado Democrático de Direito, ampliando a proteção aos direitos e deveres fundamentais individuais e sociais.

Os movimentos sociais tiveram bastante participação na elaboração da Constituição, como o movimento de mulheres, que reivindicaram contra as discriminações vividas por elas. De acordo com Barsted e Garcez (1999, p. 7):

(...) movimento feminista deu início às ações de denúncia contra as discriminações vivenciadas pelo sexo feminino, à mobilização pela conscientização social de repúdio a essas discriminações e à elaboração de propostas de políticas públicas, particularmente no campo da mudança legislativa.

O movimento, que surgiu nos anos 70 no Brasil, visava pela igualdade entre mulheres e homens, nenhuma discriminação pelo fato de ser mulher e exclusão e anulação de suas ações, tendo direito à liberdade de escolha em qualquer situação, seja a respeito do sobrenome, familiar, administrativa, profissional. Influenciada por essas reivindicações, a Constituição (1988) traz três artigos, que compõem os Direitos Fundamentais e incidem diretamente sobre a mulher na sociedade. São eles: construir uma sociedade livre, justa e solidária, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, incisos I e IV); homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (Art. 5º, inciso I); proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (Art. 7º, inciso XXX).

Apesar de terem sido incluídos artigos que se referem à igualdade entre mulheres e homens, é visto que o termo gênero não está inserido na Constituição Federal, isso ocorreu pelo fato de que os movimentos sociais não

tenham conhecimento do mesmo. Do ponto de vista de Vianna e Unbehaum (2004, p. 91):

Nenhuma referência à palavra gênero aparece na CF/1988, o que também se deve ao contexto da época. Naquele momento gênero não era um conceito familiar às mulheres dos movimentos populares, tampouco aos políticos do Congresso. Até mesmo entre as feministas daquele período a distinção entre sexo e gênero estava ainda sendo forjada. Assim, quando tratamos da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reportamo-nos a qualquer alusão às mulheres e seus direitos, ou a diferenças entre os sexos.

Então, esse termo aparece nos estudos acadêmicos nos meados dos anos 80 e acentuado nos anos 90, pois é quando se observa e critica como são construídas as relações sociais entre os sexos e como elas implicam hierarquias e conseqüentemente desigualdade social, econômica e política. E quando se usa o termo sexo, não se está dando a devida importância às questões de discriminação e violência contra diferentes sujeitos e sua condição no mundo, que são explicitados na cultura e no meio social.

Com o reconhecimento da igualdade entre mulheres e homens na Constituição Federal, o Código Civil de 1916, que era o vigente na época e explicitava em todos os seus artigos que o homem tinha o domínio sobre decisões relativas à família, teve alterações, e assim, segundo Barsted e Garcez (1999, p. 12):

(...) a importância fundamental representada pela redefinição dos papéis de gênero na reorganização das estruturas familiares. Assim, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e na chefia familiar; o reconhecimento legal da igualdade entre homens e mulheres na direção da família e a difusão dos direitos das mulheres, dentre outros, certamente levaram a mudanças significativas para a redefinição da família.

Então, a reformulação na estrutura do Código Civil contribuiu para se ter um avanço legislativo em questão de igualdade entre os gêneros. Porém, pode-se perceber que tanto a Constituição não trata como gênero e, sim, sexo. Em muitas culturas, o fator biológico é determinante para exercer alguma função, isso traz conseqüências como hierarquização, subordinação, desigualdade e discriminação por parte de um indivíduo. Quando se trata com a perspectiva de gênero, se tem um olhar mais humano, se refere a alguém

como um sujeito, pois ele é composto por várias marcas e construções sociais e culturais, uma maneira de compreender seu modo de ser e estar no mundo.

Contudo, de acordo com a Constituição de 88, a educação se tornou uma das condições para que os indivíduos tenham acessos a várias categorias de bens e serviços na sociedade em disposição, desenvolvendo-se em circunstância primordial para desfrutarem de diversos direitos constitutivos para a prática da cidadania, e a educação é um deles.

A educação é um direito fundamental para o ser humano, então foi formulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que detalha e disciplina aspectos a serem considerados para subsidiar o alcance desse direito. Essa lei regula o sistema educacional, estabelecendo os princípios da educação escolar, tanto a pública como a privada, e as responsabilidades do Estado a respeito do ensino público, tendo a colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) vai expor que deve-se promover igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial (Art. 3º, incisos I, II, III, IV e XII). Como mostra o artigo e os incisos, a LDB deve garantir a igualdade, a pluralidade e o respeito em relação às/os educandas/os, sendo assim, uma forma de enaltecê-los enquanto sujeito de direito. Porém, não aborda nada em relação a gênero e suas particularidades. Por não abordar, traz o ocultamento da realidade social e não propicia análises e reflexões das relações de poder do meio social em que as educandas e educandos estão inseridos e sendo uma forma de deixar a naturalização de padrões sem questionamentos.

Portanto, pode-se perceber que tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional priorizam o direito à igualdade, liberdade, educação e a promoção do bem para todos independentemente da raça, etnia, porém não explicitam questões de gênero e relações de poder, o

que compromete o respeito do conceito de sujeito, o olhar humano com todos os indivíduos.

2.2 Onde está Gênero nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atribui à União, em conjunto com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a competência de designar diretrizes que irão nortear os currículos e seus conteúdos para propiciar uma formação básica comum para os níveis da Educação Básica, que são a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) tem jurisdição federal constituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo os termos da LDB. As DCN's determinam quais princípios e procedimentos devem estar explícitos na Educação Básica para todas as redes de ensino seguirem para promover a formação humana, cidadã e profissional, como tratam nos seguintes objetivos:

(...) sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola e estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 7).

Como pode-se observar, as DCN's procuram ressaltar que são os sujeitos que dão estrutura para o currículo, é importante juntar a realidade sociocultural deles com o pedagógico para dar significância ao ensino e aprendizagem, pois as/os educandas/os não são tabulas rasas, carregam consigo e chegam às escolas com imagens sociais e os currículos devem trabalhar a partir delas, reconhecendo-as ou se divergindo, como expõe Arroyo (2013, p. 22):

Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos.

O currículo deve centralizar as singularidades das alunas e alunos e se preocupar em proporcionar meios para ser efetivada e mais do que com o conteúdo ou complementando, sendo um processo de significação, deixando o conservadorismo e a generalização de lado, e se voltando para os cenários socioeducativos. A escola precisa problematizar e discutir sobre questões de inclusão social para garantir o acesso à diversidade humana, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica expõem (2013, p. 16):

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Trazer essas questões é uma forma de entender e reconhecer as particularidades de cada sujeito, pois dentro da escola se tem uma diversidade gritante de alunas e alunos, e com o currículo abordando essas particularidades faz com que se tenha o reconhecimento e caminha-se para o respeito à pluralidade, não tendo apenas uma perspectiva de mundo de apenas um grupo social.

Essas questões sobre marcas identitárias nas DCN's são decorrentes das lutas de movimentos sociais pelo reconhecimento de suas pautas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013, p. 14):

(...) a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.

Assim, pode-se entender que desde a Constituição de 1988 as participações de movimentos sociais foram e são essenciais e se ressaltam diante de documentos oficiais para poder agregar o conhecimento a todos e de todos, tendo o objetivo de tentar mudar o rumo da educação junto com o

coletivo docente, pois é por meio dela – mas não apenas - que pode haver a diminuição das discriminações e hierarquias sociais, raciais ou de gênero. Sobre os movimentos sociais, Gomes (2007, p. 26) vai destacar que:

(...) o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares.

Então, essas reivindicações que os movimentos sociais fazem nos documentos legais são para desconstruir perigosas narrativas de um único ponto de vista de acordo com um grupo social sobre outro, podendo conter etnocentrismo, racismo e discriminações em suas representações, sendo assim, diminuindo a importância do outro e até mesmo excluindo-o, sob o olhar de Adichie (2012).

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica orientam e prezam por processos de ensino e aprendizagem voltados para os sujeitos para que sejam participativos e problematizadores, entendendo que carregam marcas sociais, como classe, gênero, raça e etnia, trabalhando e valorizando a igualdade, justiça social, diversidade humana, respeito, liberdade e conscientes de seus direitos e deveres e prepará-los para as adversidades da sociedade. Mas será que essas orientações estão sendo praticadas pelo o coletivo docente? Se nem na Base Nacional Comum Curricular explicita essas orientações, então o por que docentes iriam seguir? Todos os documentos referenciais precisam expor essas orientações para que o processo educativo seja realmente voltado para as/os educandas/os.

2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o reconhecimento de Gênero

As Diretrizes, para a primeira etapa da educação básica, orientam como deve ser elaboração de políticas, como a de formação de professores e profissionais da educação, a maneira que os sistemas e redes de ensino irão formular seu Projeto Político-Pedagógico e expor as famílias das crianças que estão matriculadas na Educação Infantil a respeito das perspectivas de trabalho pedagógico que devem desenrolar.

O documento traz a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil que as instituições precisam exercer. Um aspecto que merece atenção é que, de acordo com as referidas Diretrizes, **creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico, grifo nosso.** (BRASIL, 2013, p. 85).

Como pode-se ver, o documento dá a ideia de que o papel social da mulher transcende a questão do lar, e que, assim, mulheres podem, sim, se inserir no mercado de trabalho, mesmo tendo filhas/os. Já a próxima função da Educação Infantil conforme as DCN's (2013, p. 85) expõe que:

(...) 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.

A educação é um processo que progride a partir das experiências humanas, então, deve-se estar constantemente renovando as formas de definição e organização de conteúdos, não somente garantir igualmente conhecimento, cultura e identidade, mas, sim, diversos conhecimentos, culturas e identidades, aprender sobre diversas naturezas.

Esta função sociopolítica e pedagógica foi incluída por considerar as lutas dos movimentos sociais que visam por seu reconhecimento na educação básica desde a primeira etapa, pois dentro de sala existe uma diversidade de educandas/os, é preciso ter uma perspectiva que englobe a pluralidade

humana e tratar essas/es discentes como sujeitos de direito. Do ponto de vista de Arroyo (2015, p. 18):

Somos obrigados a reconhecer suas resistências e suas afirmações como sujeitos do direito à educação. Em nossa história, as presenças afirmativas dos trabalhadores, pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas afirmando-se sujeitos de direitos pressionam por outros reconhecimentos positivos e por outras identidades docentes.

Assim, as instituições de Educação Infantil devem reconhecer as subjetividades da criança, respeitando, seja qual for, o gênero, raça e classe social, envolvendo o pedagógico com democracia e cidadania.

Com o reconhecimento das subjetividades, essas instituições precisam organizar as práticas pedagógicas englobando conhecimento e relações sociais em seu ambiente, porque atinge a construção da identidade das crianças, como trata a Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 2013, p. 86):

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, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

No contexto escolar, as crianças vão construindo sua identidade social, marcando suas dicotomias em relação às outras, se reconhecendo e reconhecendo a diferença, se identificando com o masculino e/ou feminino. E esse reconhecimento se dá pelas relações sociais, seja por discursos ou representações, vão se constituindo mulher e homem, modificando ou não seus lugares e formas de ser e estar no mundo, conforme Louro (2014).

E com essas relações no âmbito escolar, se percebe a construção do papel social e as relações de poder entre mulheres e homens, e a questão biológica se ressalta para justificá-los, como expõe Louro (2014, p. 49):

(...) às distinções biológicas, as diferenças entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero.

As mulheres são, majoritariamente, associadas ao trabalho doméstico, ao cuidado, à alimentação, à limpeza, ao estudo das áreas humanas ou cargos

inferiores aos dos homens, e essa visão sexista, de acordo com Ribeiro (2017, p. 37-38):

(...) coloca a mulher nesse lugar, impedindo-a de ser um “para si”, sujeito em linguagem ontológica sartreana. E isso também se dá porque o mundo não é apresentado para as mulheres com todas as oportunidades, sua situação lhe impõe esse lugar de *Outro*.

Já os homens, são relacionados aos estudos das áreas exatas e cargos valorizados. Porém, deve-se reconhecer também que esse papel social e relações de poder estão interligados à hierarquia social, pois se tem a construção de lugar para homens negros e mulheres negras e homens brancos e mulheres brancas, pois suas realidades são diferentes. Segundo Gomes (2007, p. 17):

(...) as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Portanto, tem-se o entendimento de que há a diferença biológica, porém, a localização social e as relações de poder definem as visões de como deve-se portar diante do grupo, propagando a desigualdade e discriminação de gênero.

Entretanto, essa organização social e familiar generificada se dá pela perspectiva eurocêntrica e patriarcal. No mundo, há uma diversidade em relação aos papéis sociais, como, por exemplo, a organização social e de parentesco não-generificada da sociedade lorubá, na Nigéria. Nela, o centro do poder não está no gênero, mas, sim, na antiguidade de cada pessoa na família, sendo assim, quanto mais velha a pessoa for, mais alta a posição e poder ela tem nas decisões, sob o olhar de Oyèwùmí (2004).

Depois, as Diretrizes (BRASIL, p. 86) trazem a questão da criança como sujeito do processo educativo, como pode-se ver na citação:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Aqui, trata-se de que a instituição de ensino deve proporcionar uma liberdade de experimentar e aprender à criança, independentemente de seu

gênero. Sendo assim, segundo Gomes (2007), os currículos e práticas pedagógicas que trazem essa perspectiva, fazem com que as experiências ligadas à diversidade humana, cultural e social se integrem no processo formativo das crianças.

O sujeito do processo educativo procura as significações que constrói com o outro para compreender a si mesmo e o mundo no seu tempo, a escola não pode determinar o que ele seja, como mostra-se nas Diretrizes (BRASIL, p. 86):

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas.

A autora Louro (2014) sustenta a ideia de que a determinação de encaixar as/os educandas/os seja inapropriada, pois restringe as descobertas de si mesmas/os, sendo prejudicial à construção de identidade de gênero, dizendo que as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Conforme Louro (2014, p. 31), “Não é possível fixar um momento [...] para que se possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja [...] estabelecida” (2014, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam também a valorização do questionamento por parte das crianças às normas que lhes são impostas socialmente e de serem desconstruídas com a mediação da escola, como expõem:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente (BRASIL, 2013, p. 87).

Essa ideia ressalta o arrefecimento às opressões que são colocadas sobre papéis sociais dos gêneros e que as crianças recebem sobre como deve se comportar fazendo com que as impeçam de vivenciar novas experiências, ao tempo em que reforça a importância das relações que ocorrem na escola.

Dando continuidade ao pensamento desse arrefecimento às opressões e trazendo que deve-se conhecer o novo, e que professoras/es devem mostrar os mais variados modos de ser e existir do mundo, pois pode haver diferentes grupos sociais nas instituições de Educação Infantil, as Diretrizes (2013, p. 87) expõem que:

(...) as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas.

Contudo, pode-se perceber que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aborda orientações para que as instituições que possuem a primeira etapa da educação básica proporcionem, em relação as crianças e suas construções de identidade, o respeito a diversidade delas, seus modos de ser e estar no mundo, a liberdade de conhecer e experimentar o novo, a igualdade entre os gêneros e de se reconhecerem como sujeitos de direito para, então, alcançarem seu desenvolvimento humano.

2.4 Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos centralizando Gênero

A Secretaria de Direitos Humanos, a Organização dos Estados Ibero-americanos, em parceria com o Ministério da Educação, desenvolveu o caderno intitulado “*Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*” com a finalidade de orientar todas os entes responsáveis pela educação com foco nos direitos humanos, de acordo com o Programa Mundial de Direitos Humanos.

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos foram aprovadas em 2012 pelo Ministério da Educação e está de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Do ponto de vista das Diretrizes (2013, p. 11):

Direitos humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho,

à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros.

Portanto, preza por esses direitos, que são reconhecidos mundialmente e garantidos pela organização social na qual o indivíduo está inserido, porém, para se tê-los foi preciso muita luta pelos movimentos sociais com a intenção de retirá-lo da repressão e violência.

As Diretrizes abordam que com o acesso a Educação em Direitos humanos e a cultura, o indivíduo pode reconhecer a si mesmo e como sujeito de direito, agente ativo para mudar a realidade em que está e de seu grupo social, como expõe Arroyo (2007, p. 50),

Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e também conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como humanos. Ver os educandos como sujeitos dessa história na diversidade de lutas por seu direito à vida, ao trabalho, à terra, à educação, à dignidade e à liberdade; a viver a infância, a adolescência e a juventude; à memória, à cultura e à identidade étnico-racial, de gênero etc.

Por isto, as instituições de ensino devem promover atividades e projetos pedagógicos que trazem os direitos humanos, porque todos devem saber sobre a existência deles, dando a mesma credibilidade que dão para os conteúdos de letramento e científicos, fazendo com que se consiga chegar à formação humana plena. Todos têm o direito de lutar pelo reconhecimento de sua existência e as dos outros, reivindicar questões que afetam-lhes de maneira negativa e defender e garantir o respeito, igualdade, justiça na diversidade humana, enfim, por melhores condições de vida.

Em relação à igualdade de gênero, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, umas das agências das Nações Unidas – ONU, as mulheres ainda têm menos acesso e controle sobre seus recursos produtivos no mundo, como na educação, em todos os níveis, e isso faz com que saiam prejudicadas em relação ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. A UNESCO⁸ estima que 16 milhões de meninas entre seis e onze anos nunca entrarão em uma instituição de ensino, e as regiões que mais demonstram essa desigualdade de gênero são a África Subaariana, com 9,5 milhões de meninas que não poderão pisar numa escola

⁸ Disponível em: www.nacoesunidas.org/. Acesso em 20/06/2018.

em comparação com 5 milhões de meninos, que também não poderão; Na Ásia, 80% das meninas não terão acesso à educação formal com 16% de meninos. Essa desigualdade na educação se dá por existir ainda discriminação pelo fato de serem meninas e está ligada às relações de poder. O sexismo ainda impera em muitas culturas pelo mundo.

A escolarização das mulheres, no Brasil, é maior que a dos homens, de acordo com a pesquisa "Estatísticas de gênero — Indicadores sociais das mulheres no Brasil", divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que subiu o percentual em 2016 no nível educacional na faixa dos 25 anos ou mais para 23,5% das mulheres brancas e 10,4% das mulheres negras ou pardas, enquanto dos homens brancos 20,7% e dos homens negros ou pardos 7,0%⁹. É preciso destacar que há diferença quando faz o recorte de raça-etnia, pois essa discrepância fica mais nítida.

O Conselho Nacional de Educação – CNE expõe que a educação é um meio para a transformação da realidade, pois contribui para se ter uma convivência social harmoniosa e tornar o ser humano mais responsável com suas ações diante do outro. E para isso se concretizar, ela deve se voltar para os Direitos Humanos, pois, conforme o CNE (BRASIL, 2012, p. 2):

(...) significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

Com isto, seria uma promoção às culturas de direito, centralizando a pluralidade de sujeitos existentes e a inclusão no meio e uma participação democrática ativa de todas as crianças, jovens e adultos de grupos sociais considerados excluídos, que estão no âmbito escolar. É uma forma de visar a cidadania e superar qualquer tipo de violência.

Portanto, para se ter uma formação humana plena, a educação voltada para os Direitos Humanos, segundo a Secretaria de Direitos Humanos, a Organização dos Estados Ibero-americanos e o Ministério do Educação, é um meio para mudar as políticas públicas nacionais com o objetivo de defender e

⁹ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20/12/2018.

promover a dignidade humana, o favorecimento do reconhecimento dos sujeitos de direito, da igualdade no desenvolvimento, na participação ativa de todos, da liberdade, da pluralidade humana e do respeito à vida, e, assim, eliminar qualquer tipo de discriminação a grupos considerados minorias dentro da sociedade.

2.5 A Base Nacional Comum Curricular e Gênero se encontram?

Com as Diretrizes para orientar a articulação e avaliação da Educação Básica, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo uma referência curricular, ela vai estabelecer como todos os sistemas e redes de ensino estadual, distrital e municipal devem desenvolver as aprendizagens relevantes com todas/os educandas/dos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para uma formação humana integral.

Primeiramente, a BNCC vai trazer as dez competências gerais para constituir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Essas competências seriam a junção de conhecimentos, habilidades e formação humana, que são as atitudes e valores para questionar e solucionar que o corpo discente vivencia no cotidiano que, como expõe a competência seis da BNCC (2016, p. 9):

(...) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Segundo Arroyo (p. 38), “se equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, [...] nos levará a um currículo mais rico, mais plural”. Então, as competências da BNCC vão expor que é necessário que haja uma educação que se volte para a/o educanda/o como sujeito, dando importância ao reconhecimento de si no mundo e das diversidades humanas existentes, à liberdade de conhecer, expressar, escolher e agir, à igualdade, à convivência com o outro, problematização da sua realidade, aos diversos contextos histórico-culturais, favorecendo a construção da cidadania.

Diante desse olhar de construção de cidadania, a BNCC (BRASIL, 2016, p. 15) trata que se tem muita desigualdade no país e em termos educacionais também, como explicita no trecho:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Perante a isto, tem um papel muito importante para promover a igualdade de aprendizagens relevantes para educandas e educandos de ensino público e privado, mas sempre considerando suas singularidades. Para que ocorra isto, as escolas precisam organizar o planejamento de trabalho anual priorizando essa igualdade, revertendo a situação de grupos ditos excluídos da sociedade. Deve-se notar que a Base Nacional Comum Curricular fala sobre promover a igualdade diante das marcas sociais, mas não trata a questão de gênero e nem cita a palavra “gênero”, e isso acaba se tornando uma contradição, pois se fala que os discentes devem ser tratados como sujeito, porém, não cumpre essa função. A abordagem da questão de gênero é para poder entender a sua construção de identidade, suas relações com o outro, como o seu gênero é referido na sociedade, ver sua localização social e questionar-se. E nisso a BNCC deixa a desejar.

Partindo agora para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. As creches e pré-escolas, do ponto de vista da BNCC (2016, p. 32):

(...) têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Este documento expõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento como estruturantes pedagógicos, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os direitos “conviver”, “brincar”, “expressar” e “conhecer-se” destacarei aqui, porque envolve a questão da identidade e, conseqüentemente, o gênero. O direito “conviver” explicita que a criança precisa estar em contato com outras crianças e adultos para descobrir que

existem outras formas de ser e de falar, mostrando, assim, a diversidade de pessoas.

Já o “brincar”, trata que as crianças devem experimentar todo e qualquer tipo de brincadeira seja qual for o ambiente, com diferentes crianças e adultos, sem discriminação. O direito “expressar”, mostra que, a escola tem que respeitar como a criança dialoga, sente, suas necessidades e descobertas de acordo com a linguagem que ela deseja usar. Por fim, o direito “conhecer-se” fala que a criança, com o passar do tempo no espaço escolar, começa a criar a sua autoimagem, sua construção de identidade e seus círculos de convívio.

Depois dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Base Nacional traz os cinco campos de experiências, que são: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Porém, tratarei dos três primeiros, pois são os que se aproximam da questão de gênero. O campo “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos” e “traços, sons, cores e formas”, segundo a Base Nacional (2016), remete que é nas relações interpessoais que as crianças começam a formar seu próprio modo de agir, sentir e pensar e conhecem a existência da diversidade humana, que a exploração do mundo com o corpo produz conhecimento de si mesmas e do outro e que as vivências de vários modos de expressão e linguagem proporciona conhecer e respeitar as diversas manifestações artísticas, culturais e científicas.

Contudo, pode-se notar que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, expõe que os sistemas e redes de ensino precisam reconhecer a criança como sujeito, respeitar sua construção de identidade, dando-lhe espaço expressar seus sentimentos e formas de agir, promover igualdade, a diversidade de grupos, permitir que ela experimente e vivencie novas formas de ver o mundo para que, assim, ela se desenvolva. Porém, não aborda gênero, o que se torna uma contradição, pois é uma forma de não poder entender o modo de ser e estar no mundo e as relações sociais.

2.6 Um anteprojeto de lei retrógrado e sua ideia sobre Gênero

Até agora foi visto a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes da Educação e em Direitos Humanos, que abordam que o país deve ser democrático em suas vias. Afinal, somos um Estado Democrático de Direito. Porém, há grupos contrários a todos esses pontos que foram abordados sobre a liberdade de expressão e de escolha, liberdade de ser e estar no mundo, o respeito com o outro, a diversidade, os sujeitos diante de suas marcas sociais que devem ser explicitados dentro da escola para se visar à dignidade humana. Esses grupos normalmente estão ligados ao conservadorismo religioso e de direita, atacam principalmente o coletivo docente, pois expõem que ele implica para os discentes pensamentos ideológicos próprios, e assim, criaram o anteprojeto de lei “Escola sem Partido”.

O anteprojeto de lei nº 867/2015, que desenvolve o Programa Escola sem Partido, foi elaborado por um movimento que defende que a escola deve ser um lugar sem influências ideológicas e partidárias, sendo pensado desde 2004, tendo influências significativas do conservadorismo do movimento *No Indoctrination*, que atua nos Estados Unidos. Os membros desses movimentos seriam pais e estudantes receosos pela propagação de perspectivas, em todas as etapas da educação básica e do ensino superior, de pensamentos que abominam.

O movimento possui um site que expõe suas visões e modelos de anteprojeto de leis federais, estaduais e municipais. No artigo 1º, da lei federal, o projeto cita que deve se ter neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e liberdade de consciência e de crença (incisos II, III, IV e V). Já no artigo 4º, explicita as funções dos professores em sala de aula, como, não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções, ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções (incisos I e V).

Como foi explicitado anteriormente, o currículo é uma construção social, ele depende do contexto sócio-histórico e das interações do meio juntamente dos atores sociais. As orientações dos documentos oficiais são importantes para manterem a ordem, porém, a construção do conhecimento e escolha dos conteúdos é social. Macedo (2007, p. 13 – 14) vai expor que o currículo é:

(...) um processo de escuta voltado para as demandas das instituições da sociedade civil e dos movimentos sociais interessados nas questões educacionais e numa maior participação nas decisões e processos pedagógicos, implicando – se aí o saber lidar com as “coisas” do currículo, que se configuram para além do ato de dominar o que a legislação e os reguladores educacionais ordenam ou orientam em termos curriculares, ou como o modelo deve ser *aplicado*.

O currículo é um poderoso instrumento para o empoderamento das diversas concepções existentes no mundo, tornando-se responsável pela formação social, sob o olhar de Macedo (2007). Por isto, deve-se ter a heterogeneidade de pessoas em sua construção, pois as diferentes experiências socioculturais proporcionam a exploração, o entendimento e o reconhecimento de suas particularidades para poder, assim, expandir as ideias e levantar os questionamentos, trazendo, então, a conscientização da cidadania aos discentes.

Visto isto, é preciso destacar que não só as educandas e educandos têm suas marcas identitárias, o coletivo docente também possui. São sujeitos do trabalho pedagógico, e muitas vezes podem ou não explicitar suas perspectivas de mundo nas práticas pedagógicas pelo fato do currículo seguir uma linha de pensamento que pode ser positivista, voltado para o mercado, todo regrado sem dar espaço às/aos docentes. Conforme Arroyo (2007, p. 37):

Essas identidades dos educandos e nossas, tendo como referencial os direitos, nos obrigarão a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos.

O movimento Escola sem Partido tem essa visão positivista do currículo, quer ditar o que deve ou não ser ensinado de acordo com o que os pais querem, diante seus princípios conservadores, contradizendo-se e omitindo o “pluralismo de ideias” como havia citado no artigo 4º de seu projeto de lei. É

uma forma de lesar a Constituição Federal e os Direitos Humanos para poder impor sua própria ideologia, afirmando-a como verdade absoluta.

Ele ataca principalmente o coletivo docente, alegando que ele implica uma “doutrinação” ideológica e partidária, identificando-a também nas atividades e nos materiais didáticos, fazendo com que desvirtuem-se os alunos da moral e da lógica que se tem em casa. Em seu discurso, expõe uma preocupação em relação a assuntos que problematizam as concepções de mundo, como as de sociocultural, econômica, política, religiosa e, principalmente, as questões de gênero, a comunidade LGBT e modelos familiares que se divergem da tradicional cristã eurocêntrica, como traz em seu projeto:

O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero. (Art 2º)

A abordagem que eles falam é sobre “ideologia de gênero”, o que não tem nada a ver com a questão que os movimentos feministas tanto lutam para se ter nas escolas. Fazem referência de que se o Estado permitir a entrada desse assunto, a escola vai querer ensinar sobre “fazer sexo” para crianças e mudar o gênero das/os suas filhas/os, inculcar em suas cabeças que não deve seguir o que a família transmitiu sobre como a pessoa deve “corretamente” se portar na sociedade e assumir a sexualidade heteronormativa de acordo com o seu fator biológico.

Ainda dentro do anteprojeto, vai explicitar que, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria (Art. 4º, inciso IV) e as escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideológica específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis (Art. 6º)¹⁰. Pode-se perceber claramente a incitação de relação de poder. Quando se fala de “principais versões”, está ligado à ideologia que o movimento defende como verdade.

¹⁰ Disponível em www.programaescolasempartido.org/pl-federal. Acesso em 10/7/2018.

Querem passar um conhecimento que está estruturado conforme os ideais de seu grupo social para manter os indivíduos em um *lócus* de inferioridade para dar continuidade às suas hierarquias.

Segundo Ribeiro (2017, p. 64), “quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar dificulta a possibilidade de transcendência.”. É justamente por isso que atacam mais as/os docentes, pois elas e eles podem trazer para a sala de aula diversas teorias e perspectivas sobre o mundo e seus conhecimentos. A educação serve, além da compreensão de conteúdos, para o sujeito questionar sua localização social e tentar transformar a sua realidade, e é exatamente isso o que o movimento Escola sem Partido com o seu anteprojeto de lei não deseja, porque seu entendimento sobre educação é de que tem a finalidade para seguir apenas o que ele, a família e o mercado visam de ideologia, sem questionamentos e pluralidade.

Portanto, como pode-se perceber o movimento Escola sem Partido não é apartidário, é estratégico. Ele se posiciona sobre se ter neutralidade dentro de sala, porém, tem toda uma fundamentação ideológica por trás, assim, ele ataca desqualificando os docentes acusando-os de propagação ideológica, querendo criminalizá-los por condutas não autorizadas, não agindo em defesa do sujeito de direito, mas, sim, de seus interesses particulares para mantê-lo em um lugar de subalternizado. A questão que deve ser levantada é que a educação é um meio de expandir a mente, e as/os professoras/es vão mediar em sala e não se aproveitar de forma incoerente pelo fato de serem docentes, e, sim, de expor todo tipo de conhecimento e teorias e todos os pontos de vistas, problematizar e abordar questões que estão no cotidiano das educandas e educandos.

Contudo, pode-se notar que as leis e os documentos referenciais são resultados de lutas sociais por reconhecerem o processo de exclusão, assim, têm como objetivo orientar como deve o currículo de todos os sistemas de ensino se estruturar para se ter uma educação de qualidade social. Todos abordam a questão de tratar as educandas e educandos como sujeitos de direito, deve dar liberdade para aprender a ser e conhecer, respeitar suas cargas sociais e mostrar a pluralidade humana que existe.

Mas pelo que foi visto, o currículo é um “instrumento” com grande relevância educacional e se constrói socialmente. Ele pode estar ligado ao interesse de um único grupo social, e suas relações de poder estão muitas vezes envolvidas para decidir o que quer que seja ensinado. Então, é um desafio trabalhar interligando os aspectos que foram dados pelas leis e documentos curriculares com o interesse social, e nem sempre expressam os desejos e anseios dos grupos atuais.

A palavra “gênero” e sua função social, como foi visto, está explícita somente nas Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica, nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Apesar de não estar inclusa, reconhecemos que na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular, existe uma ideia de igualdade entre mulheres e homens.

A questão de gênero ainda é tratada como tabu. Muitos grupos têm uma concepção de gênero como algo negativo, que não segue o que é certo segundo o modelo social imposto aos indivíduos e não querem que seja abordada nas escolas. Então, será que as crianças são tratadas como sujeitos de direitos de acordo com as leis e documentos referenciais? Como esses documentos que abordam gênero se refletem no cotidiano da escola? Será que isto está posto na escola? Como é trabalhado?

3 A abordagem de Gênero no currículo da Educação Infantil

Neste capítulo, serão analisadas as abordagens de gênero no contexto da Educação Infantil, que influenciam, produzem e reforçam identidade, autoimagem e diferença entre meninas e meninos. Para tanto, optou-se em analisar a Proposta Pedagógica, as práticas docentes e as posturas das crianças em uma escola privada confessional.

O estudo foi realizado em uma escola cristã¹¹, fundada na década de 70, situada na zona central da capital do país. Vinculada a rede particular, funciona nos turnos matutinos e vespertinos oferecendo ensino regular e integral, a estudantes do Maternal I ao 3º ano do Ensino Médio. Possui um total de 149 funcionárias/os e 1.079 alunas/os. Esta instituição tem um pátio, parquinho, banheiros, cozinha, duas quadras e um ginásio, salas das/os funcionárias/os da limpeza, professoras/es e diretoras. Na área da Educação Infantil, contém 8 salas e 7 turmas, 1 de Maternal I, 2 de Maternal II, 2 de Jardim I e 2 de Jardim II e 1 banheiro de meninas e 1 de meninos. Nas salas de Maternal, cada turma tem por volta de 20 crianças e as salas de Jardim, têm-se 24 a 25 crianças.

A observação-participante foi iniciada na turma do Jardim I, tendo crianças com idade de 4 a 5 anos. A turma continha 24 crianças, 17 meninas e 7 meninos, sendo a maioria branca, com apenas duas alunas negras. E os critérios usados para a identificação foram o tom de pele e o perfil do cabelo, sendo uma com a pele negra retinta e a outra com a pele negra mais clara e ambas tinham cabelos crespos.

O uniforme para as meninas são ou camiseta e calça ou vestido e short e para os meninos camiseta e bermuda. Em sala de aula, analisei a forma como a professora conduzia a turma, sua maneira de tratar as/os alunas/os, a comunicação e interação entre a turma e a forma como eram ministradas as aulas.

A rotina da turma e da professora tinha algumas variações. A aula começava às 13:30 horas, ela cumprimentava as crianças, fazia um círculo com elas e orava, e então começava as atividades, passando no quadro a

¹¹ O estudo foi autorizado pela instituição de ensino desde que permanecesse em anonimato, e que o documento dado por ela ficasse aguardado comigo.

rotina do dia. Ela pedia para que eu ajudasse a tirar os materiais das mochilas delas, abrisse as agendas e as empilhasse na mesa dela, e, também, que acompanhasse as crianças ao banheiro. A professora explicava as atividades e me pedia para acompanhar e ajudar as crianças. Depois, vem a hora do lanche e do parque com duração de 20 minutos. Seguindo isto, voltam com as atividades. A aula terminava 17:50. Dentro dessa rotina, tinha as aulas de Educação Física, Inglês e Música com professores específicos.

3.1 A abordagem de gênero na Proposta pedagógica

A Proposta Pedagógica é um texto muito importante, pois expõe o que a escola pretende seguindo a legislação e documentos referenciadores da educação envolvendo todo o corpo docente, gestão administrativa e financeira e serviço de apoio pedagógico. É por meio dela que toda a equipe da instituição de ensino e mais a comunidade se juntam para decidir quais caminhos e metas visam para uma educação de qualidade para todos os níveis.

Na Proposta Pedagógica da escola em que fiz a observação-participante, vai trazer a origem histórica, concepções e fundamentos da prática educativa e organização curricular para a Educação Infantil da instituição. Analisarei, em subitens, se explicita ou não uma abordagem de gênero e se está de acordo com os documentos referenciais da educação brasileira.

3.1.1 A proposta pedagógica – concepções e fundamentos, perspectiva de humano.

Na origem histórica da escola, conta que a ideia de educar surgiu pelo fato de uma pessoa, com uma missão religiosa, estar em contato com meninas que não tinham família e educação. Muitas delas eram sujeitas à condições deploráveis e, assim, foram consideradas “perdidas da vida”. Para poder “recuperar” essas meninas, quis educar de forma preventiva, mas percebeu que os caminhos que a sociedade proporcionava para educar as mulheres

eram restritos. Assim, almejava promover às mulheres uma educação que envolvia as letras, as ciências e o catolicismo.

Partindo da ideia desse sistema educacional, a Proposta¹² apresenta as concepções e fundamentos norteadores da prática educativa. Nela, expõe que uma educação que segue o catolicismo contribui para “ajudar” a encontrar o caminho para o bem, almejando a ligação entre fé, cultura e família.

Segundo a Proposta, a família, sendo uma instituição “natural”, feita com laços consanguíneos, é muito prezada, e então, a escola prega a sua importância no processo de desenvolvimento de seus educandos e sua relação com a família contribui na “formação humano-cristã”, e a mesma sendo cristã, favorece mais ainda essa relação. Aqui, pode-se ver que o modelo de família que a escola dá relevância é a que segue o cristianismo, ou seja, a formação se dá por casal heterossexual e filhas ou filhos consanguíneos. Expor isso é uma maneira de excluir a pluralidade familiar e legitimar que docentes não abordem outros tipos de família e nem os livros didáticos e paradidáticos explicitem sobre, condicionando para uma normatização de apenas um modelo.

Na nossa sociedade, há vários modelos familiares, como, por exemplo, casais homoafetivos com filhas e/ou filhos adotivos ou por meio de fertilização *in vitro* ou barriga de aluguel, uma mãe ou um pai com filhas/os consanguíneos ou não, trisal com filhas/os, avós que criam netas/os, tias ou tios com sobrinhas/os. Ao abordar e discutir outros tipos de família na escola, encaminha-se para o entendimento e conscientização para não construir perspectivas preconceituosas com esse diverso, além de fazer com que as crianças se sintam incluídas no meio.

Dentro desses fundamentos e concepções, trata que tem que ter coerência entre teoria e prática e que unindo a religião e a vida se alcança uma visão de mundo de maneira responsável e crítica; visar a cidadania por meio do desenvolvimento da conscientização de que as pessoas são integrantes

¹² Para manter a identidade da escola em anonimato, evitamos utilizar citações diretas da Proposta.

responsáveis de diversos grupos, que são: família, igreja e nação, tendo, assim, a sociabilidade e a generosidade, justiça e respeito com o próximo. Neste ponto, pode ser visto que a educação proposta pela escola tem uma perspectiva de um olhar mais “generoso”, tratando de respeito com o próximo, de conscientização. Mas quem é esse próximo – *outro* – que a Proposta traz? É focado apenas na concepção de família que o cristianismo aborda, não expõe diferentes formas de ser e estar, não fala de outras culturas, religiões. Não se tem o detalhamento sobre a pluralidade humana. Não está explícito.

A instituição explicita também que o processo educativo fundamenta-se em teorias que permitem que os educandos, por meio dele, aprendam a lidar com os conhecimentos e como manuseá-los para entender o mundo e poder transformar a realidade com ações alternativas. Mas como farão isso se não é exposto outros tipos de existências e conhecimentos? Trata também que o indivíduo pode expor-se abertamente a respeito de qualquer assunto quando possui relações entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento. E se algum/a aluno/a perguntar sobre algo relacionado a gênero ou sexualidade, a escola ou os docentes irão amparar essa questão?

A despeito do que foi visto, a Proposta Pedagógica está parcialmente de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013, p. 44), que implicam que:

(...) a educação, quando aplicada em prol da sociedade, é fator de desenvolvimento, criatividade e inovação, capaz de modificar e transformar vidas, descortinar situações novas de cidadania, contribuir para o progresso de “mudança de vida”, tornando o ser humano mais responsável e solidário com suas ações e atos cotidianos.

Está exposto também na Proposta que a escola dá atenção individualizada e personalizada a cada educanda/o. As atividades estimulam o desenvolvimento de vigentes competências e habilidades para o processo formativo. Dentro dessas atividades têm-se: singularidade, autonomia e liberdade. A singularidade destaca o respeito à maneira do indivíduo de ser, a autonomia é a capacidade de a aluna ou aluno decidir a autodireção e de escolha e a liberdade envolve a/o discente participante ativo e questionador/ra do seu processo de formação pessoal e social, pois a liberdade humana é condicionada pelo meio.

Então, pode ser percebido que a Proposta Pedagógica segue alguns aspectos que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos expõem a despeito de propor a valorização e respeito das singularidades.

3.1.2 Organização curricular – áreas/disciplinas, aspectos metodológicos, avaliação

A Proposta Pedagógica traz na organização curricular que a instituição preocupa-se com a articulação das práticas pedagógicas e cuidados, enaltecendo as crianças como principais agentes nesse âmbito escolar, tratando-as como sujeitos produtores de cultura e valores.

A Educação Infantil está de acordo com a legislação atual, seguindo assim, a Maternal I para crianças de 2 anos e Maternal II para crianças de 3 anos e Jardim I para crianças de 4 anos e Jardim II para crianças de 5 anos. A respeito das áreas de conhecimento, a Proposta vai expor que deve-se abranger os eixos, como, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, por meio das relações que as crianças estipulam com os objetos de conhecimento, e, assim, vai construindo as diferentes linguagens e dando ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura.

Em seguida, fala que a instituição embasa a sua Proposta Pedagógica de acordo com os documentos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação. E com base nesses documentos, diz que é muito importante que a instituição respeite e valorize a cultura das famílias que estão implicadas no processo formativo, pois a criança conhece várias outras perspectivas de mundo.

Depois, diz que, sob uma concepção de educação, a Educação Infantil deve proporcionar o âmbito de experiência, que é a formação pessoal e social. Sobre a formação pessoal e social, tem-se o objetivo de construir a identidade. Trata que o conceito de identidade é a ideia de distinção entre os indivíduos do grupo social, partindo do nome, seguindo para o fenótipo, modo de agir e de pensar. Sua construção segue aos poucos e se dá por meio de interações sociais.

De acordo com as ideais sobre identidade e autonomia, a Proposta vai explicitar que as atividades sugeridas na Educação Infantil garantem experiências que instigam conhecimento de si mesmas e a participação das crianças nas atividades, que asseguram suas interrelações, respeitando as singularidades e a diversidade. Se a Proposta expõe que a identidade é um marcador de diferença e que é dado pelas interações sociais e que respeita e valoriza outras perspectivas de mundo, por que então ela não explicita sobre identidades de gênero? E as outras maneiras de ser e estar no mundo? E as relações entre os gêneros e suas implicações?

Uma outra questão a se reparar é que a Proposta Pedagógica expõe que trata de temas transversais, como História e Cultura Afro-Brasileira, Direito e Cidadania e Direitos da Mulher e outros assuntos com o recorte de gênero, sendo também a única vez que aparece a palavra “gênero”. Porém, isso ocorre somente na matriz curricular do Ensino Médio, pois, segundo a Proposta, é uma fase de constituir a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Entretanto, ao mesmo tempo em que ela expõe que se constroem sujeitos de direitos desde o ingresso dos educandos no âmbito escolar, não aborda essas áreas transversais na Educação Infantil e isso é uma forma de omitir outros conhecimentos de ser e estar no mundo. É visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2016, p. 87) tratam que “[...] desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais [...]”.

Contudo, tendo em vista os aspectos da Proposta Pedagógica analisados, ao que parece é que a mesma apenas “transcreve” alguns conceitos, mas não os desenvolve. Expõe que trabalhará com temas transversais e outras questões de perspectiva humana, porém, ao longo do documento, não se percebe mais nada expondo questão de gênero ou sexualidade. Tratar questões de gênero é tratar como sujeito, e isso não está explícito. Então, a Proposta se fundamenta parcialmente nos documentos referenciais, pois excluiu a explicação de gênero que eles trazem, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Vários questionamentos surgem diante à análise da Proposta Pedagógica, como, por exemplo: Será que as crianças estão sendo tratadas como sujeitos de direitos como ela indica? Será que as crianças têm essa liberdade e autonomia que a Proposta fala? Será que realmente está tendo essa mediação que emancipa perspectivas de diversos conhecimentos e modos de ser e estar no mundo? Por que só o Ensino Médio pode abordar esses temas transversais? Será que é um modo de normatizar as crianças em um padrão que a escola almeja?

A seguir, será abordada a descrição e a análise da observação-participante com o intuito de analisar as relações entre as práticas pedagógicas e os documentos norteadores e com a Proposta Pedagógica.

3.2 As práticas docentes e as construções de identidade e autoimagem das crianças e relações desiguais

A partir do momento em que a família descobre o sexo do bebê, constitui toda uma preparação de fatores que irão determinar e moldar os gostos e comportamentos dele. São as convenções sociais e culturais que estabelecem como o indivíduo deve se sujeitar perante a sociedade. Assim, ninguém nasce de um determinado jeito, torna-se, segundo Simone de Beauvoir (1980).

Depois da família, a escola é a instituição social que dá continuidade as exigências da sociedade complementando-as, pois ensina como se comportar diante dos padrões por ela estabelecidos, como mostra Gomes (1996, p. 68):

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar.

Assim, a escola é um lugar privilegiado onde age a instrução de hábitos, valores, marcas corporais, normas às/aos educandas/os para dar suporte à sociedade. A infância se passa praticamente toda na escola, então, nela, as crianças vão construindo sua identidade, vendo que mulher deve ser feminina e homem masculino e as diferenças entre ambos.

A identidade é uma categoria psicosócio-histórica, que envolve gênero, raça, sexualidade, etnia e classe, que se constrói através desses marcadores sociais se dando por meio das relações sociais, um processo em constante mudança. Segundo Fernandes e Souza (2016, p. 106):

(...) identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. [...] Assim, a identidade é sempre construída em um processo de interação e de diálogo que estabelecemos com os outros.

No processo de construção de identidade, as instituições sociais têm um papel importante, pois estrutura o espaço de produção de saberes, relações sociais, modelos sociais e culturais e representações de conduta, como a escola e a universidade, que forma professoras/es. Porém, dentre esses fatores, existem as perspectivas preconceituosas e discriminatórias que são reproduzidas nas práticas institucionais. Nela, segundo Gomes (2002, p. 39):

(...) a escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Pode ser visto que a escola não é uma instituição com base na neutralidade, ela também traz pré-conceitos estruturais de acordo com os interesses de um determinado grupo social para dar continuidade ao que ele expõe. Isso está relacionado com as relações de poder, podendo seguir uma linha de pensamento que os atores sociais em posição de dominação de decisões fazem com que os sujeitos receptivos aceitem suas verdades absolutas. Ocorre também a reprodução acrítica de práticas culturais ainda vigentes na sociedade.

Esses atores sociais em posição de dominação, além de decidir conhecimentos, vão reger como devem se estabelecer as relações de gênero e sociais. Muitas vezes se propaga a ideia do aspecto biológico e fenotípico ser superior a respeito de questões sociais, políticas e econômicas, como trata Fernandes e Souza (2016, p. 109), “(...) o corpo passa a ser expressão da identidade e as diferenças corporais são utilizadas para justificar a hierarquização social”. Essa é uma maneira para demarcar e distinguir as capacidades promovidas pelas características biológicas, padrões de identidade, modelos e estereótipos que ditam como o indivíduo deve ser e se

comportar, e com essas demarcações e distinções, além do racismo, etnocentrismo, xenofobia e LGBTfobia, temos o sexismo, que é a ideia de um sexo e gênero se sobressair sobre o outro.

Tendo a noção de como são implicadas a identidade e as relações de gênero, e que a escola age diante de questões de interesse de um determinado grupo, a seguir discutirei a observação-participante feita no contexto da primeira fase da Educação Básica. Neste período, pude analisar a maneira que as práticas docentes no contexto da Educação Infantil, independentemente de ser dentro ou fora da sala, poderiam influenciar, produzir e reforçar uma identidade, autoimagem e diferença entre meninas e meninos, assim, fatores determinantes para a distinção de gênero.

Com relação à observação-participante, iniciando-se a partir do espaço físico, tem-se a nitidez sobre padrões de gênero e como educa. O espaço físico e o tempo são fatores importantes para o desenvolvimento humano, pois é onde e quando se têm as interações sociais, rotinas, regras de convívio, ensino e aprendizagem. Eles são suportes coordenados de realidades.

A respeito da sala de aula, era branca com alguns azulejos coloridos, tinha três murais, um quadro, mesas, cadeiras coloridas, abecedário¹³ e numerais, o escaninho, onde as crianças colocavam as atividades de folha, que compunham as áreas do conhecimento, que eram: linguagem, matemática, natureza e sociedade, artes, ou qualquer atividade e em cima dele os brinquedos que as crianças trazem. Pode ser visto que é um espaço que passa uma impressão alegre e estimulante, pois ajuda na identificação das cores, das letras e dos números, e promove a autonomia das crianças ao fazer com que as mesmas coloquem as atividades no proposto.

Na sala, as professoras escolhem qual tema ou personagens que irão enfeitá-la para o ano todo, e foram escolhidas corujas azuis e rosas, com laços na cabeça, gravata, vestidos e bonés. Percebe-se que no ambiente em que as crianças ficam a maior parte do dia tem referências de padronização de identidade de gênero, como em relação à vestimenta que segue os estereótipos de feminilidade e masculinidade.

¹³ É o conjunto de letras, de acordo com um sistema de escrita, em uma determinada ordem.

Nos murais de todas as salas da escola aparecem essa dicotomia e estereótipo de gênero. É como se a escola induzisse as crianças a construírem o padrão de feminilidade e masculinidade em si, como, por exemplo, figuras de meninos usam roupas de tons mais escuros ou azul, como jogadores de futebol e músicos, e as figuras de meninas com vestidos no tom claro representadas como bailarinas ou segurando bonecas. Pode-se perceber que o espaço físico é resultante também das concepções pedagógicas, pois traz perspectivas subjetivas da comunidade escolar, em especial das/os profissionais da educação

Partindo para as práticas docentes, mostrarei aqui exemplos de construção de identidade e autoimagem e desigualdade entre meninas e meninos dentro do âmbito da Educação Infantil. O primeiro exemplo, a professora explicou como seria a construção do mural de projeto para as crianças. Elas tinham que desenhar a sua família em um papel de camurça preto usando um giz branco para desenhar, rosa para a mãe e irmã, de vestido, e azul e verde para pai e irmão, de camiseta e calça ou short.

Já no segundo exemplo, fomos à sala de vídeo, pois a orientadora ia retratar sobre bullying e passou um vídeo. Assim que terminaram de assistir ao vídeo, a orientadora solicitou que as crianças, ao voltarem para a sala, se desenhasssem do jeito que quisessem numa folha para mostrar a diversidade humana. Já na sala, a professora falou como a turma faria esse desenho, sendo que meninas se desenhariam com vestido e meninos com camiseta e short, usando o lápis rosa claro como se fosse a cor da pele. Como foi dito anteriormente, na sala tinha duas crianças negras, e essa prática reforça o não reconhecimento das identidades.

Depois de trabalharem a respeito de bullying, na mesma semana do dia do livro, a professora estava se organizando para fazer o mural sobre o tema, pediu para que eu entregasse duas folhas brancas para as crianças. Enquanto eu as entregava, ela ia fazendo as mãos, colocando as mãos das crianças no papel e contornava-as, e juntos delas as cabeças. Depois, a professora pediu que cada uma pintasse as cabeças e as mãos da cor que achasse parecido com sua cor e fazer o cabelo que tem. Momentos assim eram raros, ela só

solicitava que pintassem da cor que se igualasse às crianças quando o mesmo tema tinha que ser trabalhado.

No terceiro exemplo, a professora diz para as crianças: “Gente, venham bem elegantes amanhã! Meninas, venham com laços ou tiaras ou tranças. Meninos, venham com o cabelo com gel para ficar melhor!”. Já o quarto exemplo, como o dia das Mães estava chegando, a professora explicou o que e como as crianças iriam fazer o trabalho. Explicou que as mães de cada uma eram diferentes, e elas podiam desenhar usando vestido ou blusa e short, os cabelos são diversos, podendo ser preto, loiro, ruivo, enrolado ou liso, grande ou curto. Deu o exemplo da mãe dela falando “A minha mamãe, por exemplo, não gosta de usar vestido, só calça, e seu cabelo é igual de homem.”.

Nestes exemplos, pode-se ver nitidamente os estereótipos de gênero. Para entender melhor, deve-se compreender que para entrar na questão de identidade e autoimagem, o corpo está envolvido, como aponta Goellner (2013, p. 40), pois “é o local primeiro da identidade, o *locus* a partir do qual cada um diz do seu íntimo, da sua personalidade, das suas virtudes e defeitos”. As representações e discursos sobre o corpo são estratégias para produzir identidades, seguido pela autoimagem, sendo um disciplinamento de mentes, moldagem, obedecendo às marcas corporais tidas como “normais” que a sociedade almeja. Assim, coloca-se as crianças em caixinhas de padrão de estética, feminilidade e masculinidade, e, então, constroem sua identidade em cima de conhecimentos estereotipados do que é ser mulher e homem, ditando qual roupa e corte de cabelo devem ser usados.

Um ponto a ser destacado aqui também é que, além da questão de gênero, pode-se notar a questão racial. Pelo o período que permaneci na escola, pude perceber que só é trabalhado sobre diversidade humana quando se aborda o tema bullying. A meu ver, é muito relevante mostrar que existe a diferença, sim, porém, é muito supérflua a maneira como é tratada, pois é abordada uma vez ao ano e por pouco tempo, e o próprio espaço físico não dispõe essa diversidade humana, não se vê nos murais, nas agendas, nos livros didáticos com imagens ou personagens negras ou de outra etnia e religião, são sempre brancas, loiras, de olhos claros e cristãs. De acordo com Gomes (1996, p. 69):

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

E pela razão da escola não ser neutra, “transmite” o interesse de um determinado grupo social, o que é maléfico, porque acaba propagando a discriminação racial e de gênero. Um exemplo marcante de dentro da escola é o de as docentes que tive contato ainda tratarem o lápis rosa claro como o lápis “cor de pele”. Isso acontece nas primeiras explicações de como se desenhar e pintar, colocam padrão nos desenhos de autorrepresentação, e no decorrer do ano, as crianças já estão condicionadas a desenhar e pintar de forma padronizada, se desenhar de vestido ou short e usar o lápis rosa claro para representar a cor da sua pele.

A maioria das/os estudantes da escola é branca, e isso muitas vezes faz com que se deixe de lado o autorreconhecimento das/os alunas/os negras/os por parte da escola. As crianças negras não se encontram no meio disso e a questão da representatividade é importantíssima para a construção de identidade tanto social como de gênero, e o fato de excluir as representações é uma forma de impedir a criança de se autorreconhecer.

Essa exclusão por parte da escola e nas práticas pedagógicas se deve ao racismo estrutural que está impregnado na nossa sociedade. Sob o olhar de Souza (2015), este racismo estrutural está nas instituições, nas relações sociais, na educação familiar, sendo reproduzido de geração a geração, condicionando um grupo social a ter um pensamento de superioridade em relação a outro grupo social, encaminhando-se, assim, para a desigualdade racial.

Visto isto, deve-se relacionar raça e gênero. Dentro da sociedade tem-se uma hierarquia, e nela, as mulheres negras estão em uma localidade social mais subalterna que as mulheres brancas. As mulheres brancas já sofrem com as imposições de padrão da sociedade, mas as mulheres negras sofrem o dobro, pois, como são reprimidas pelo fato de sua existência, sua cor da pele, se não seguirem esse padrão de condição de mulher, serão mais excluídas.

Isto na lógica do meio social, que é majoritariamente racista, machista e misógino.

E as crianças, por serem condicionadas por docentes, que já seguem essa lógica racista e machista, a desenharem e a pintarem de modo que não se pareça com elas, vão construindo um pensamento de que o bonito é ser branca e do cabelo liso. É uma forma de se integrar no meio em que está inserida, e chega até mesmo a ser um caminho de não aceitação do seu corpo, e as crianças podem entrar em conflito na construção da sua identidade.

Ao proporcionar experiências de autorreconhecimento em atividades, a docente ou docente irá fazer com que as crianças comecem a entender a sua existência, sua identidade. É mostrar para elas a diversidade humana que tem dentro de sala de aula e depois partir para o externo. Isto é promover respeito com o diverso.

Outro ponto a se notar sobre diferença é a respeito de família e pessoas LGBT. Em momento algum é citado sobre outras formas de ser e estar no mundo, não se aborda que existem outros tipos de família além do embasamento heteronormativo, cristão, patriarcal e eurocêntrico, sendo assim uma mulher, um homem e uma filha ou um filho, e como a escola é cristã, as práticas devem ser os mandamentos que a religião impõe, como, por exemplo, numa atividade do livro que trazia um texto falando sobre as diferentes famílias que existem e tinha imagens contendo uma mãe, um pai e um filho, uma mãe, um pai e dois filhos, uma mãe e um filho, um pai e dois filhos e avó com os netos, todos brancos. Essas eram as representações de diferentes famílias e as crianças tinham que marcar a que mais se parecia com a sua com um giz.

E muito se é mostrado apenas um tipo de organização familiar, a generificada. A família generificada é aquela que tem a seguinte divisão familiar do trabalho, mulher fica em casa cuidando dos filhos enquanto o homem trabalha fora, como trata Oyěwùmí (2004, p. 3-4):

A família nuclear é uma família generificada por excelência. Como uma casa unifamiliar, é centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal, e as filhas e filhos. A estrutura da família, concebida como tendo uma unidade conjugal no centro, presta – se à promoção do gênero como categoria natural e inevitável, porque dentro desta família não

existem categorias transversais desprovidas dela. Em uma família generificada, encabeçada pelo macho e com dois genitores, o homem chefe é concebido como ganhador do pão, e o feminino está associado ao doméstico e ao cuidado.

Essa família nuclear que a autora cita é a organização familiar eurocêntrica, assim o gênero é o que organiza a estrutura familiar. Existem diversas organizações de família, como, por exemplo, a *Iorubá*. Este tipo de família se localiza no sudoeste da Nigéria, e ela é dada como não-generificada, pois, segundo Oyěwùmí (2004, p. 6), “(...) papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero. Então, significativamente, os centros de poder dentro da família são difusos e não são especificados pelo gênero.” Assim, a estrutura familiar se organiza por meio da antiguidade e não pelo gênero.

Seguindo agora outro tipo de família, tem-se a organização formada por pessoas LGBT. A categoria de orientação sexual não é abordada na Educação Infantil, logo, não é exposto às crianças que existe o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, não tem nenhuma imagem que se refere à homossexualidade ou homoafetividade. Louro (2014, p. 71) vai explicitar que:

(...) tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não dito*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplo disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola.

Ao não falar a respeito da homossexualidade ou da homoafetividade e de suas formas de existência, torna-se uma maneira de esconder a diferença, esconder para que as alunas e alunos considerados “normais”, não a conheça, pois assim se continua tendo heteronormativos, mantendo os valores e “os bons costumes” que as instituições sociais visam.

Se voltarmos na Proposta Pedagógica, vamos ver que a escola deve proporcionar meios para a valorização, respeito à singularidade de cada educanda/o, pensamento crítico e criativo e cidadania para conscientizar de que as pessoas são integrantes de diversos grupos, o que não ocorre na prática. É uma violência explícita contra esses educandas/os, pois oculta as áreas transversais.

O sexto exemplo é sobre os murais das outras turmas com o tema dia da Mães, todos com muitas flores, corações, falando sobre sua delicadeza, beleza, bondade, com frases do tipo “Mãe, a mais bela de todas as flores!” ou “Mãe, toda beleza do mundo se reflete em você” e o mural que tem essa última frase, estava repleto de desenhos das mães das crianças em um espelho. Aqui pode-se notar todos esses típicos estereótipos que são impostos às mulheres para como elas devem ser e agir, parte do padrão da feminilidade. São construções simbólicas negativas, pois remete a uma imagem de “mulher ideal”, ser sinônimo de beleza, doçura e fragilidade, como se só devesse valorizar esses aspectos e eles estão de forma implícita e explícita no ambiente escolar e reforçam essa condição da mulher.

Essa condição está também relacionada às exigências de um determinado grupo social e suas interações sociais, que acabam sendo passadas na educação escolar, como trata Louro (2014, p. 32):

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas, de ser e estar no mundo.

E essa padronização de ser e estar no mundo, em função de estruturas e redes de poder, se alcança os papéis sociais, partindo do aspecto biológico, que significa definir e impor modos de se portar e de se relacionar, e as docentes acabam reforçando esse raciocínio. E nessa imposição de papéis sociais, tem-se, também, a divisão sexual do trabalho, que é mostrado o que deve ser mais “apropriado” para mulher e homem exercerem no mercado de trabalho, como nessa atividade que a professora passou para a turma: As/os alunas/os tinham que ligar as pessoas com o que representasse suas profissões de acordo com sua roupa e o instrumento.

No caso das mulheres, uma tinha óculos e vestido, era a professora, ligar com o quadro; a outra com um jaleco e com uma cruz, médica, ligar ao estetoscópio e uma com um avental branco e chapéu, cozinheira, ligar a uma panela. Já dos homens, um com um escudo na roupa, ligar com um chapéu, policial; outro com capacete, bombeiro, ligar com uma mangueira e um com latas de tintas, ligar no pintor. Nesta atividade, pode-se notar que as profissões

onde se encontra homens, são as de domínio masculino, e as mulheres em profissões ditas “mais femininas”, exceto a de médica. Isso é uma construção social de divisão sexual do trabalho, que é a naturalização da desigualdade, e foi dado às crianças implicitamente. Deve-se ressaltar que essa visão de divisão sexual do trabalho é de uma perspectiva ocidental.

Para o reforço dessa definição de papéis sociais, nas relações entre meninas e meninos, sob as práticas docentes, se tornam mais concretas e acabam levando para a desigualdade. A distinção das cores é a mais nítida que acompanha as crianças na Educação Infantil. Uma vez ouvi uma das profissionais de educação dizer a seguinte frase: “Meninas podem usar a cor que quiserem, mas vamos combinar que menino usar rosa não dá” e começou a rir. Pode-se reparar que a questão da cor para a profissional faz parte de sua subjetividade, vinda das convenções sociais, e reflete de maneira não muito positiva nas práticas pedagógicas.

Dentro de sala, qualquer levantamento que a professora faz sobre o que as crianças mais gostam, utiliza rosa para meninas e azul para meninos, determinar o que é das alunas e dos alunos, a mesma dá a cor rosa para as meninas pintarem o desenho da roupa delas e para os meninos a cor azul. Exemplos de distinção que analisei em sala: A professora ia presentear cada criança com livros didáticos, e disse para elas o seguinte: “Olhem só, pessoal! O que será que temos nestes embrulhos? Acho que esse embrulho roxo é para as meninas e esse azul para os meninos. ”. E os abriu.

No embrulho roxo, estavam os livros das meninas e no azul os dos meninos. Adiante, pediu para que todas abrissem os seus livros numa determinada página e vissem os personagens que estavam nela. Colocou no quadro o desenho de cada personagem, eram três garotas e três garotos, e falou que iriam escolher qual mascote, uma garota e um garoto, ia ser das meninas e dos meninos. Assim, começou a votação. Primeiro, pediu para as alunas votarem em qual personagem mais gostaram e o voto foi marcado no quadro com um risco de giz de cera rosa, depois o mesmo com os alunos, porém, o voto deles foi marcado com giz azul.

Outro exemplo é quando era a hora da massinha. Entregava, a pedido da docente, as massinhas e junto às forminhas de massinha, sendo que elas eram de diversas cores. Para os meninos fazia o seguinte, dava-lhes as forminhas rosas para ver suas reações e para mostrar que eles também podem usar objetos desta cor. Alguns olhavam meio torto, mas não diziam nada, outros falavam algo do tipo “Eca! Rosa não, Tia! Isso é coisa de menina!”. Outro dia, também na hora da massinha, a professora arrumou as mesas em seis grupos, pediu para que entregasse para as crianças massinha e as forminhas, sendo que cada forminha era de uma cor, eu entregava qualquer cor para elas. Não teve resistência dos meninos.

Fiz isso com as forminhas e até com os lápis coloridos ao longo do período que estagiei, e as crianças foram acostumando, para entenderem que poderiam usar qualquer cor. Eu tentava fazer intervenções em relação a isso, como distribuir qualquer cor ou falando para as crianças que poderiam escolher a que elas preferissem, porém, a professora, na maioria das vezes, me interrompia e dizia que não deveria ser assim. Em vista disto, é perceptível pelas falas das crianças como já internalizaram os estereótipos de gênero. Isso ocorre por meio da socialização com docentes, das relações familiares e até mesmo com outras crianças, pelas atividades pedagógicas e livros paradidáticos ao longo do período do ano letivo.

Um exemplo disso foi na hora da atividade em sala do número “5” e do jogo dos cinco erros. Na do número “5”, as crianças tinham que treinar o número, pintar todos os “5” que estavam do lado certo, contar e colorir cinco borboletas, passar o marca-texto no número – a professora me deu um da cor azul para os meninos e ela ficou com o marca-texto rosa para as meninas passarem. Já a do jogo dos cinco erros, elas tinham que achar os erros, fazer um X neles e depois colorir a imagem certa. Quando ela me entregou o marca texto, perguntei o porquê não poderia ser da mesma cor e ela me respondeu: “É porque eu prefiro fazer assim, fica mais bonito. São cores de menino e menina.” E eu voltei a ajudar as crianças nas atividades.

Nestes outros exemplos, pode-se perceber que a diferença está ressaltada em toda atividade que a professora passa. As cores são marcadores

identitários, elas são usadas para representar o feminino e o masculino, como expõe Adichie (2014, p. 37):

(...) meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a sociedade exagera essas diferenças. E isso implica na autorrealização de cada um. Essa questão das cores reforça que o mundo trata os gêneros desigualmente, que cada um deles tem seu próprio universo e assim chega até os papéis sociais definidores para o indivíduo.

É preciso lembrar também que a professora é resultante de convenções sociais e culturais que estão de acordo com os interesses do grupo social ou classe de onde ela vem ou está inserida, ver a sua localização social, pois nesse grupo existe relações hierárquicas de poder, como trata Ribeiro (2017, p. 63):

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das convenções sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente.

Então, seus discursos vêm a partir de sua localização social, das circunstâncias da construção do grupo que está inserida. E os discursos junto com procedimentos, técnicas e disciplinamento do grupo em posição de domínio, constitui e produz os indivíduos e até dá sentido de pertencimento e muitas vezes não percebem como agem sobre eles. Assim, as convenções de seu determinado grupo social e seu lócus social caracterizam suas práticas pedagógicas e representam o modo que a professora acha certo de usar para distinguir artefatos de meninas e meninos.

Para desconstruir esses discursos e atitudes vindos do meio social, é importante que estudantes de cursos de licenciatura e profissionais da educação tenham disciplinas e projetos e formação continuada que abordem questões raciais e de gênero para poderem conhecer e compreender de onde vem o preconceito e a desigualdade para tentar revertê-los e promoverem, quando estiverem em sala de aula, o entendimento da diversidade humana e a igualdade entre os gêneros para, assim, as educandas e educandos terem um olhar respeitoso com os diversos modos de ser e estar no mundo.

Outra questão a ser analisada sobre distinção de gênero é a separação do espaço. Em todas as salas, menos na que atuava, por incrível que pareça,

as professoras ensinam a organizar as mochilas em fila e de um lado as das meninas e do outro as dos meninos e todas as vezes que precisa sair sala, os professores fazem fila de meninas e meninos.

Com essa inquietação sobre dicotomia no espaço, fiz minhas interferências, como, por exemplo, na aula de Educação Física. O professor pediu que eu fizesse as filas enquanto buscava os materiais (bolas, bambolês e amarelinha). Organizei quatro fileiras misturando meninas e meninos. Não teve censura por parte do professor, o que achei muito positivo, pois percebi que quando as crianças se juntam, acham muito interessante. É como se elas se conectassem com as outras, além da hora do brinquedo, que é uma vez na semana, nas atividades e que menina e menino podem fazer algo juntos também.

Um acontecimento que me marcou e entristeceu bastante e que nunca tinha vivenciado foi quando a professora colocou uma fita crepe no meio da sala para indicar onde as alunas e alunos deveriam ficar, separando-os e deu para as meninas brincarem panelinhas e para os meninos animaizinhos e legos. As crianças e eu ficamos sem entender nada no primeiro momento, todas se olharam muito confusas tanto que esperaram a professora falar o que era para fazer. Uma aluna veio a mim e perguntou: “Tia Larissa, por que a professora está fazendo isso na sala?”, eu não soube responder o porquê daquilo. E, assim, passou a fazer constantemente o uso da fita para separar, e ou dava os mesmos brinquedos ou dava diferentes.

A escola da Educação Infantil deve proporcionar um espaço em que as crianças possam ter a liberdade de se expressar de diversas formas, deixando-as à vontade. Na Proposta Pedagógica, dentro das concepções e fundamentos, diz que o objetivo geral é a formação integral do educando e que as atividades devem proporcionar e estimular singularidade, autonomia e liberdade, criatividade, sociabilidade e comunicação. É visto que essa utilização de artefatos pode ser uma forma de separar as/os educandas/os, uma prática de manter controle sobre os corpos, impedindo a sociabilidade e comunicação entre as crianças.

Diferentemente deste acontecimento, sem direcionamento ou interferência da professora, se tem a hora do brinquedo. É um bom momento para observar e analisar as ações das crianças, como elas reagem e manuseiam os brinquedos. A grande parte dos brinquedos das meninas é boneca branca com cabelo loiro e liso acompanhada de mamadeira, chupeta e fralda, maquiagem e utensílios de cozinha, a maioria na cor rosa, característico do lar. Já os brinquedos dos meninos são carrinhos, aviõezinhos, bonecos de heróis. De relance dá para ver que os brinquedos têm diferença e reforça o estereótipo de gênero. De acordo com Anning e Ring (2009, p. 23):

Os valores e crenças de gênero dos adultos, irmãos e amigos com quem entram em contato têm impacto esmagador nas próprias crenças das crianças pequenas. O estereótipo de imagens dos meios de comunicação de massa e comercialização de brinquedos, roupas, atividades e equipamentos para meninos e meninas reforçam estas mensagens fortes sobre a maneira “correta” de ser um menino ou uma menina.

Assim, pode-se entender que os brinquedos também são meios de rotular as crianças aos estereótipos de feminilidade e masculinidade, papel social entre os gêneros e direcionar a sexualidade, uma construção de subjetividades. Os brinquedos das meninas seguem um padrão que refletem categorias como o de cuidar e cozinhar e os dos meninos de mais serem mais ativos e expansivos. É uma questão baseada no sexismo, pois brinquedos considerados “de menino” constroem uma identidade forte e inteligente, já os “de menina” são para construir uma imagem ligada apenas a utensílios domésticos e estéticos, numa sociedade em que pouco se valoriza as atividades domésticas, economicamente.

Esses brinquedos referentes à produção do alimento e ao cuidado tem uma perspectiva de família tradicional patriarcal colonial, de acordo com Freyre (1994). Meninas precisam ser ensinadas para cuidar do lar com o intuito de que no futuro saberão manter a casa. As atividades domésticas e voltadas ao cuidado levam consigo uma carga de desvalorização vinda da cultura eurocêntrica. Essas atividades eram impostas e praticadas por mulheres, pois se tinha a visão de que a mulher tem o dom para a realização das mesmas e não tem capacidade de ocupar outros espaços de trabalho. Onde há mulher, há desvalorização, isto na lógica eurocêntrica. Assim, estas atividades são

consideradas subalternas. Vale destacar que não são atividades menores, o problema é restringir à mulher as mesmas e ao homem não.

Nesta hora do brinquedo, observo ainda que algumas crianças compartilham seus brinquedos ou pedem para brincarem com os das outras crianças. Alguns alunos têm curiosidade e vontade de brincar com brinquedos das meninas e vice-versa. São brinquedos que mães e pais não dariam para suas filhas e filhos e neste momento elas aproveitam, que além de estarem longe deles, podem brincar sem serem incomodados por intervenções machistas de adultos.

Diante de todos esses exemplos e vivências dentro de escola e da sala de aula, pude observar que as crianças à frente das práticas e atividades, obedeciam parcialmente ao que lhes era passado, o condicionamento e naturalização em relação ao que era determinado de menina e de menino já estavam nítidos em suas ações e interações, sendo que já falavam sobre o que podem usar e brincar ou não, de acordo com suas relações com o meio social. Porém, de vez em quando surgiam críticas, poucas, mas surgiam a respeito de atitudes da professora, perguntavam o porquê de exercer tal função. Questionavam, mas também não reagiam depois das ordens, pois quem “sabe” do mundo era a professora e a escola e tinham que seguir o que lhes era imposto.

De acordo com Adichie (2012), o problema com a questão de gênero é que ela dita como nós devíamos ser, ao invés de nos reconhecer e nos respeitar. Em vez de a escola ser um lugar que promove a liberdade de expressão, autonomia, o contato com as diferenças, pensamento crítico para determinar o que se quer fazer e como fazer, reforça todas essas perspectivas de estereótipos sexistas para as crianças já começarem a seguir o perfil de mulher e homem que a sociedade tanto considera.

Portanto, com todo fundamento teórico e essas imposições explícita e implicitamente vistas nos exemplos que retratei sobre construção de identidade e relações desiguais praticadas pela escola e professora, lembrando que elas seguem o que contexto sócio-históricocultural em que estão inseridas almejam, as crianças absorvem e naturalizam a distinção. Algumas ainda resistem,

questionam, mas acabam cedendo. Infelizmente, não há uma preparação para se tornarem reflexivas para saberem respeitar e conviver com a singularidade e a diversidade, desmistificarem perspectivas preconceituosas e entendem que menina e menino podem ser livres para realizar e exercer qualquer questão, tarefa ou adversidade que a vida expõe.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi visto que gênero é uma construção social e cultural, e trazer essa ideia tem como objetivo centralizar o sujeito em diversos campos e situações, tendo o intuito de respeitar suas características e suas vivências no meio social. E para essa centralidade se concretizar, é preciso haver o entendimento de que o sexo biológico não pode padronizar as pessoas e seus papéis sociais e caminhando-se para a hierarquização e desigualdade.

A partir do descobrimento do sexo do bebê, inicia-se a produção cultural do corpo dele, sofrendo várias interferências sociais e culturais, como os costumes, códigos morais, discursos, representações, processos educativos. Dentro dessas interferências, podem vir junto a dominação de um grupo sobre outro implicando padronização, machismo, sexismo, misoginia, racismo, preconceito, discriminação, produzindo, assim, a desigualdade social, econômica e política.

Foi explicitado também que a educação escolar tem sido um meio de instruir os hábitos, as marcas corporais, as normas, mas, ao mesmo tempo, ela complementa mediando questionamentos, sendo assim, um espaço de reflexões sobre a realidade social e suas interferências na vida das/os estudantes. Essa complementação tem a finalidade de mostrar o diverso para se ter o entendimento de que a explicação de mundo vai além do que um determinado grupo social expõe, sendo um caminho para conhecer e conscientizar que se deve ter o respeito para com outras visões, modos de ser e estar, deixando de lado o estranhamento do “outro” e afastando-se ainda mais do racismo, o machismo e o etnocentrismo.

O principal lócus de seleção e organização desses saberes e práticas é o currículo. Ele é construído socialmente pelas vivências e aprendizagens dos atores sociais, estando em constante mudança, pois é resultante do momento sócio-histórico. Sendo assim, a escola não é um local de neutralidade. Nos atos de currículos, podem vir cargas sociais e culturais que negligenciam outros conhecimentos e existências humanas.

Para não se ter apenas uma linha de pensamento na escola, tem-se as leis e diretrizes curriculares para subsidiar e proporcionar um processo formativo sem diferenças em termos educacionais e libertador. Esse subsídio é resultado de movimentos sociais que lutaram e que ainda lutam por direitos e reconhecimento das minorias excluídas por conta das relações de poder existentes na sociedade. Uma dessas lutas é para a inclusão das questões de gênero nas escolas.

Com a análise dos documentos curriculares, é explícito que as instituições de ensino devem respeitar as singularidades, a autonomia e a liberdade de escolha das crianças e a diversidade humana. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e da Educação Infantil trazem o recorte de gênero, abordando que os sistemas e redes de ensino devem promover o respeito referente à identidade de gênero e a igualdade entre gêneros para alcançar uma sociedade mais plural e igualitária. Porém, nem todos os documentos referenciais trazem essa concepção de gênero, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (2016). Esse documento ainda utiliza o termo “sexo”, e como vimos, sexo é uma perspectiva limitante concernente ao indivíduo, e então não considera realmente as diversas existências que há nessa dimensão do ser humano. Entretanto, precisamos nos atentar que ela reconhece que deve haver respeito diante das marcas sociais.

Em contrapartida, o contexto histórico e político atualmente desfavorece a exposição de conhecimentos sobre inclusão social, como temas transversais, diversidade humana e pluralismo de ideias. Uma onda de conservadorismo e fundamentalismo religioso invadiu o país inteiro, ainda mais depois que um candidato, com a maioria das intenções de voto, à presidente da República Federativa legitima o ocultamento desses conhecimentos e discursos e atos discriminatórios contra a própria população.

É preciso observar que, devido a essa onda, quem mais será afetada é a educação junto de suas políticas públicas, que foram feitas por meio de muita luta. Existe um grande risco de as legislações, serem transformadas e a abordagem de gênero desapareça e que a sociedade vivencie retrocessos. E um exemplo que está ganhando força é o anteprojeto Escola sem Partido, que

vem com esse direcionamento para a regressão e hegemonia, o que vai totalmente contra a nossa Constituição Federal, que visa uma educação e sociedade democrática.

Partindo para os atos de currículos, dentro deles existem interesses particulares que podem ser vistos claramente na Proposta Pedagógica e nas práticas pedagógicas que foram observadas e analisadas. Na Proposta Pedagógica, aparece que a escola dá relevância para um modelo de família, que é a cristã e feita com laços consanguíneos, diz que o respeito é essencial para dar a liberdade do indivíduo de escolher e ser, mas não cita sobre pluralidade humana e temas transversais, que está apenas inserido no currículo do Ensino Médio. E, assim, não explicita sobre identidade de gênero.

Já nas práticas docentes, os interesses particulares são bem nítidos. É exposto que os murais e a decoração da sala de aula provocam a norma de identidade e autoimagem, a interferência da professora na questão dos desenhos de autorrepresentação das crianças, como ditar qual o lápis que vai retratar a cor da pele e quais as roupas, como se vestir para a apresentação da turma, escolha das cores que meninas e meninos irão usar para qualquer momento ou seleção de objetos e a projeção de papéis sociais de mulher e homem estereotipados.

Contudo, pode-se perceber que é um desafio trabalhar interligando os aspectos que foram dados pelas leis e documentos curriculares com o interesse social. O currículo de muitas instituições de ensino podem muito bem explicitar ou implicar seus interesses particulares, docentes podem ou não seguir com que está nele e partindo mais para o que deseja “transmitir” subjetivamente. De acordo com essas Diretrizes, a Educação Infantil tem uma função sóciopolítica, mas não me parece que está sendo cumprida. Não vi essa concepção de sujeito de direito em nenhuma prática docente e na Proposta. O que foi visto: discursos sexistas e racistas, o condicionamento para uma padronização de gênero, uma limitação do que as crianças podiam fazer ou não, a distinção entre meninas e meninos e o espaço segregado.

Em relação à minha identidade de gênero em decorrência de minhas vivências tanto infância como na adolescência relatadas no memorial, hoje

performo alguns aspectos padrões da feminilidade, como de estética e vestimentas. Porém, sempre analisando e criticando esses aspectos e suas implicações na minha vida e de outras mulheres. Como esse padrão implica no nosso papel social, no nosso cotidiano, seja no trabalho ou numa roda de amigas/os. E é certo que estarei sempre me construindo e desconstruindo.

Com isto, hoje em dia, tenho um cuidado maior comigo, pois sou eu que faço as minhas escolhas, que decido se vou vestir algo ou não, se vou deixar meu cabelo grande ou não, se eu vou me sujeitar a alguma situação ou não. Não me importa o padrão mais. E estudar sobre Gênero implicou na minha identidade, porque fez com que eu me tornasse uma mulher muito mais confiante em mim mesma, a soltar mais a minha voz e ser muito mais observadora e crítica com as questões da existência humanidade.

Este trabalho tem mais o intuito de fazer com que você, leitora ou leitor, faça uma reflexão sobre o porquê abordar gênero na escola e nas práticas pedagógicas e compreender que trabalhar questão de gênero interseccionando com raça/etnia é promover o reconhecimento do sujeito, a liberdade para as crianças conhecerem e experimentarem sem interferências preconceituosas e discriminatórias, oportunidades iguais, explicando que meninas e meninos podem ser e fazer o que quiserem independente de seu gênero e o respeito com o corpo de cada criança, e assim, podemos tratar realmente as crianças como sujeitos de direitos e visar uma sociedade sem uma perspectiva de desigualdade de gênero.

Referências Bibliográficas

ADCHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADCHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. 1 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

AMBROGI, Ingrid Hötte. **Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 63-73, maio/ago. 2011.

ANNING, Angela; RING, Kathy. **Os significados dos desenhos das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores : seus direitos e o currículo**. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 15-47, Julho-Setembro, 2015.

ARROYO, M. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

BARSTED, Leila Linhares; GARCEZ, Elizabeth. **A legislação civil sobre família no Brasil**. In: BARSTED, Leila Linhares; HERMANN, Jacqueline. As mulheres e os direitos civis. Rio de Janeiro: Cepia, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 12 jun, 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 20 ago, 2018.

BRASIL. **Parecer Nº 8/2012 CNE/CP**. Rita Gomes do Nascimento, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>

Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 30 de Maio de 2012**. Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. 2011. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 63, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 29 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade negra**. Editora Aletria, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma. Lino. **Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade**. In: Cadernos Pagu- raça e gênero, (6-7), 1996: pp.67- 82 - Publicação do PAGU- Núcleo de Estudos do Gênero/UNICAMP, Campinas- SP.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni di Cárcere**. Roma: Instituto Gramsci, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo:** uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, Edna Martins; GERALDO, Aparecida das Graças. **A Influência da Família no Processo de Escolarização e Superação do Preconceito Racial:** um estudo com universitários negros. Rev. psicol. polít. vol.13 no.26 São Paulo abr. 2013.

MEYER, D. E. **Gênero e educação:** teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, João Manuel de. **O rizoma “gênero”:** categoria de três genealogias. E-cadernos CES, 15, 2012.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o Gênero:** Fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Dakar, CODESRIA, 2004.

PEREIRA, Cleyton Feitosa. **Notas sobre a trajetória das políticas públicas de direitos humanos LGBT no Brasil.** Bauru, v. 4, n. 1, p. 115-137, jan./jun, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Olhares a respeito da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores.** Brasília: UNB, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: v.16, nº2, jul/dez., 1990, p.5-22.

SOUZA, Cleinton. **Racismo estrutural, dissimulação do preconceito e pentecostalismo brasileiro.** Reflexus - Ano IX, n. 14, 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.