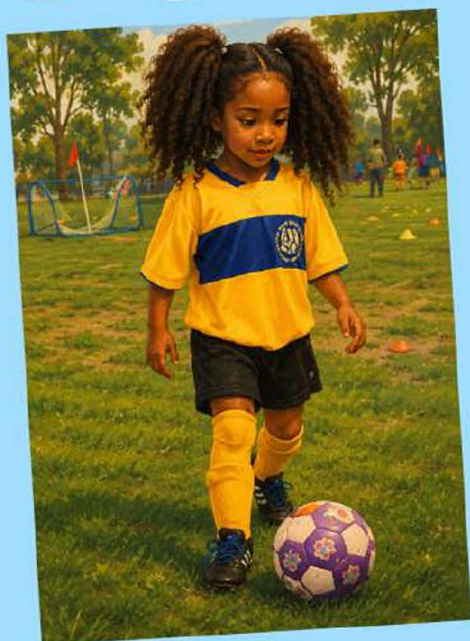


SEVEN

EDITORA
2026

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE:

A ATUAÇÃO DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
REPRODUÇÃO (OU NÃO) DAS PRÁTICAS SEXISTAS HETERONORMATIVAS



FABRÍCIO AUGUSTO CORREIA DA SILVA, EMERSON APARECIDO AUGUSTO,
ANTÔNIO CÉSAR AIELO, IGOR TEREZANE NARDOCCI, GERALDO ANTÔNIO AGUSTONI,
MARCOS CESAR ARONE, FERNANDO DRESCH OHREGÃO

EDITORIA CHEFE

Prof^o Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

AUTORES DO LIVRO

Fabrcio Augusto Correia da Silva

Emerson Aparecido Augusto

Antnio Csar Aielo

Igor Terezane Nardocci

Geraldo Antnio Agustoni

Marcos Cesar Arone

Fernando Dresch Ohregao

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

EDIÇÃO DE TEXTO

Stephanie Caroline Meyer de Quadros

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

IMAGENS DE CAPA

Evellyn Thais de Souza

2026 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2026 Os Autores

Copyright da Edição © 2026 Seven Editora

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético



O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Prof. Me. Isabele de Souza Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Barni Truccolo - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Adriana Barretta Almeida - Universidade Federal do Paraná
Alessandre Gomes de Lima - Faculdade de Medicina da Universidade do Porto
Anderson Nunes da Silva - Universidade Federal do Norte do Tocantins
Antonio da Costa Cardoso Neto - Universidade de Flores, Buenos Aires
Antônio Alves de Fontes-Júnior - Universidade Cruzeiro do Sul
Ariane Fernandes da Conceição - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Arnaldo Oliveira Souza Júnior - Universidade Federal do Piauí, CEAD
Caio Vinicius Efigenio Formiga - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Charles Henrique Andrade de Oliveira - Universidade de Pernambuco
Egas José Armando - Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
Inaldo Kley do Nascimento Moraes - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Irlane Maia de Oliveira - Universidade Federal de Mato Grosso
Janyel Trevisol - Universidade Federal de Santa Maria
Jorge Fernando Silva de Menezes - Universidade de Aveiro
Jorge Luís Pereira Cavalcante - Fundação Universitária Iberoamericana
Kleber Farinazo Borges - Universidade de Brasília
Luiz Gonzaga Lapa Junior - Universidade de Brasília
Mara Lucia da Silva Ribeiro - Universidade Federal de São Paulo
Marcelo Silva de Carvalho - Universidade Federal de Alfenas
Marcos Garcia Costa Moraes - Universidade Estadual da Paraíba
Maria Gorete Valus - Universidade Estadual de Campinas
Mônica Maria de Almeida Brainer - Instituto Federal de Goiás, Campus Ceres
Moacir Silva de Castro - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Paulo Roberto Duailibe Monteiro - Universidade Federal Fluminense
Pedro Henrique Ferreira Marçal - Universidade Vale do Rio Doce
Rafael Braga Esteves - Universidade de São Paulo
Telma Regina Stroparo - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Valéria Raquel Alcantara Barbosa - Fundação Oswaldo Cruz
Wanderson Santos de Farias - Universidade do Desenvolvimento Sustentável
Yuni Saputri M.A - Universidade Nalanda, Índia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

R382

Relações de Gênero e Sexualidade [recurso eletrônico] : A Atuação dos Educadores da Educação Infantil na Reprodução (ou Não) das Práticas Sexistas Heteronormativas / Fabrício Augusto Correia da Silva ... [et al.]. – São José dos Pinhais, PR: Editora Seven, 2026.

Dados eletrônicos (1 PDF).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6109-422-1

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Infância.
I. Silva, Fabrício Augusto Correia da. II. Augusto, Emerson
Aparecido. III. Aiello, Antônio César. IV. Nardocci, Igor
Terezane. V. Título.

CDU 37

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.56238/livrosindi202693-001

Seven Publications Company
CNPJ: 43.789.355/0001-14
editora@sevenevents.com.br
São José dos Pinhais/PR

AUTORES DO LIVRO

Fabício Augusto Correia da Silva

Emerson Aparecido Augusto

Antônio César Aielo

Igor Terezane Nardocci

Geraldo Antônio Agustoni

Marcos Cesar Arone

Fernando Dresch Ohregão

RESUMO

O objetivo desta dissertação consiste em analisar a prática pedagógica dos professores que atuam, especificamente, na Educação Infantil a fim de verificar se os mesmos reproduzem ou não o padrão heteronormativo enraizado na sociedade apontado neste trabalho como práticas sexistas. Segue a linha de natureza qualitativa e exploratória / observatório; a pesquisa explora o contexto histórico-social da Educação Infantil. Na primeira seção propõe ao leitor o conhecimento abrangente da inicialização da construção da Educação Infantil, seu contexto histórico-social, suas mudanças no decorrer das décadas, seus marcos e, ainda, quem são os professores que atuam na Educação Infantil no Brasil. Na segunda seção dar-se-á enfoque às diferenças sobre sexualidade e sexo, bem como este conceito foi difundido no passado e quão importante ele é no mundo contemporâneo para que possamos nos apropriar posteriormente das práticas sexistas na Educação Infantil. Na terceira seção far-se-á uma abordagem definindo o que são práticas sexistas, como surgiram, quais são as mais utilizadas na Educação Infantil e seu surgimento ao longo da história. A Educação Infantil, primeira etapa da formação de um agente social, é também uma fase importante para a formação de cultura e, nesta fase, muitas práticas sexistas são disseminadas pela escola reforçando os modelos padrões da sociedade heteronormativa. As crianças desde cedo têm contato com uma pedagogia do insulto, em brincadeiras, jogos, recreações entre outros. Desta maneira professores, inconscientemente, acabam disseminando preconceitos internalizados na sua visão de mundo às crianças da Educação Infantil. Algumas práticas sexistas observadas na Educação Infantil são os crachás, na qual o azul é de exclusividade para os meninos e o rosa para as meninas, além das brincadeiras de recreação que alguns profissionais atuantes determinam que tais brinquedos só podem ser manuseadas por meninos ou, meninas, pois, existe sempre o clichê: “estes brinquedos são de meninas”, “estes carrinhos são para os meninos”, podendo dificultar a tomada de decisão das crianças no momento de sua imaginação/transformação do seu mundo. Já na quarta seção será feita a análise de dados bem como uma discussão do que dizem outros autores sobre a mesma temática e, para finalizar na quinta seção contamos com as considerações finais. Para atingir os objetivos propostos fiz uso de explorações no universo infantil através de observações dos educadores da Rede Municipal de uma cidade do interior paulista. Pautado com aportes teóricos de cunho Bourdieusiano e linha Foucaultiana para as interpretações e análises, pude verificar como resultado de pesquisa que as práticas pedagógicas de alguns docentes no espaço escolar infantil podem reforçar estereótipos construídos historicamente nas relações sociais. A escola estando dentro de uma sociedade que determina os padrões heteronormativo reproduz práticas sexistas e pode trabalhar a favor das mesmas ou banir os preconceitos e discriminações. Em suma, defendendo a ideia de uma educação transformadora e neutra de todas as práticas sexistas impostas historicamente, porém para que isso aconteça é, necessário uma mudança de mentalidade que está além da reformulação dos currículos, mas no próprio ser humano. É preciso também que a sociedade brasileira engajada para romper com a ideologia de gênero e as práticas sexistas por meio da defesa de uma educação inclusiva, plural, justa, democrática e republicana cuja construção só se fará por meio de uma Educação crítica e reflexiva que esteja, de fato, comprometida com valores antissexistas e antiandrocentrismo. Algumas das contribuições deste trabalho para a sociedade, podemos destacar: a temática que ainda por inúmeras razões é pouco mencionada e explorada no meio científico bem como a reflexão que possa nortear os novos currículos dos cursos de pedagogia fomentando uma formação continuada de nossos educadores atuantes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas sexistas. Sexualidade.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyze the pedagogical practice of teachers who work specifically in early childhood education in order to verify whether or not they reproduce the heteronormative pattern rooted in society pointed out in this paper as sexist practices. Follows the line of qualitative and exploratory / observatory nature; The research explores the historical-social context of early childhood education. The first section proposes to the reader a comprehensive knowledge of the initialization of the construction of early childhood education, its historical-social context, its changes over the decades, its milestones, and also who are the teachers who work in early childhood education in Brazil. In the second section we will focus on the differences about sexuality and sex, as well as how this concept has been spread in the past and how important it is in the

contemporary world so that we can later appropriate sexist practices in early childhood education. In the third section we will take an approach defining what are sexist practices, how they arose, which are the most used in early childhood education and their emergence throughout history. Early childhood education, the first stage in the formation of a social agent, is also an important phase for the formation of culture and, at this stage, many sexist practices are disseminated throughout the school reinforcing the standard models of heteronormative society. The children have early contact with a pedagogy of insult, in games, games, recreation among others. In this way teachers, unconsciously, end up spreading internalized prejudices in their worldview to children in kindergarten. Some sexist practices observed in early childhood education are the badges, in which blue is exclusive for boys and pink for girls, in addition to the recreational play that some professionals determine that such toys can only be handled by boys or girls. therefore, there is always the cliché: “these toys are for girls”, “these strollers are for boys”, which can make it difficult for children to make decisions at the moment of their imagination / transformation of their world. Already in the fourth section will be made the data analysis as well as a discussion of what other authors say on the same theme and, to conclude in the fifth section we have the final considerations. To achieve the proposed objectives I made use of explorations in the children's universe through observations of the educators of the Municipal Network of a city in the interior of São Paulo. Based on Bourdieusian and Foucaultian theoretical approaches to interpretations and analysis, I could verify as a result of research that the pedagogical practices of some teachers in the kindergarten can reinforce historically constructed stereotypes in social relations. The school being within a society that determines heteronormative patterns reproduces sexist practices and can work in their favor or banish prejudice and discrimination. In short, I support the idea of a transformative and neutral education of all historically imposed sexist practices, but for this to happen, a change of mindset is needed that is beyond the reformulation of the curriculum, but in the human being himself. Brazilian society engaged in breaking with gender ideology and sexist practices through the defense of an inclusive, plural, fair, democratic and republican education whose construction will only be done through a critical and reflective education that is, in fact, committed to antisexist and antiandrocentric values. Some of the contributions of this work to society, we can highlight: the subject that still for many reasons is little mentioned and explored in the scientific environment, as well as the reflection that may guide the new curricula of pedagogy courses promoting a continuous formation of our active educators.

Keywords: Early Childhood Education. Sexist practices. Sexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas e empregos para professores em todos os níveis de ensino Brasil, 2006.....	35
Figura 2 – Símbolos americanos para identificação dos gêneros.....	52
Figura 3 - “Meninas jogando futebol”.....	78
Figura 4 – “Crianças brincando”.....	79
Figura 5 - “Menina brincando com carrinhos”.....	80
Figura 6 - “Menina e meninos juntos”.....	81
Figura 7 - “Separação meninos e meninas”.....	92
Figura 8 - “Criança sofrendo Bullying”.....	93
Figura 9 - “Contagem de alunos”.....	93
Figura 10 – “Disposição das mochilas”.....	95
Figura 11 – “Menino lavando louças”.....	96
Figura 12 – “Meninas brincando isoladamente”.....	99
Figura 13 - “Meninos brincando isoladamente”.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As primeiras instituições de amparo à criança no Brasil.....	22
Quadro 2 – Trabalhos apresentados em relação ao tema em estudo.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de mortalidade infantil- Data base-2010 (%).....	24
Tabela 2 - Empregos para professores segundo níveis e modalidades de ensino e regiões-Brasil, 2006....	34
Tabela 3- Professores no trabalho principal e secundário, segundo níveis de ensino- Brasil 2006.....	35
Tabela 4 - Educação básica: professores no trabalho principal, segundo nível de ensino, escolaridade*, sexo e cor/raça- Brasil, 2006.....	36
Tabela 5 - Educação básica: nível de instrução dos professores no trabalho principal, segundo níveis de ensino*-Brasil, 2006.....	36
Tabela 6 - Funções docentes e demanda de formação em nível superior – Brasil, 2006.....	37
Tabela 7- Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões- Brasil, 2006...	38
Tabela 8 - Plano de Educação.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
SEÇÃO 1.....	17
CONTEXTO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
SEÇÃO 2.....	44
DESVENDANDO O CONCEITO DE SEXUALIDADE E SEXO	
SEÇÃO 3.....	61
PRINCIPAIS PRÁTICAS SEXISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
SEÇÃO 4.....	82
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

Formado pelo magistério através do CEFAM “Beatriz Athayde de Oliveira Buscardi”, conhecido como Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério na cidade de Taquaritinga–SP, logo após iniciei o curso de Letras com habilitação em Espanhol pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal-SP. Posteriormente, cursei Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Franca, finalizando o curso em 2012. Sou pós-graduado com Especialização em Sociologia para o Ensino Médio; Inclusão Escolar e Planejamento Pedagógico.

Sou professor atuante na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo desde 2006 como professor de Língua Portuguesa e, concomitantemente, atuo na rede municipal de Jaboticabal como professor de Educação Básica I.

O foco de interesse do meu estudo consiste em analisar a prática pedagógica dos professores que atuam, especificamente, na Educação Infantil a fim de verificar se os mesmos reproduzem ou não o padrão heteronormativo enraizado na sociedade e apontado neste trabalho como *práticas sexistas*.

A educação infantil é a primeira etapa de formação de um agente social e também o primeiro contato que a criança terá com membros diferentes da sua família, defendida neste trabalho como um pilar, pois aquilo que for aprendido neste período vai servir de cultura ou bagagem para ela traçar sua vida nos próximos anos e, sendo assim, hipoteticamente uma prática sexista incorporada desde então poderá ser enraizada e eternizada durante toda sua vida.

Tratamentos ofensivos, preconceituosos, medidas discriminatórias, constrangimentos, ameaças físicas e verbais têm sido comum dentro de nossas instituições de ensino, especialmente, na educação infantil, segundo apontam estudos científicos, como o apresentado no Caderno de Gênero e Tecnologia (número 25/26 – janeiro a junho/2013).

Essas crianças desde cedo têm contato com uma pedagogia do insulto, em brincadeiras, jogos, entre outros. Dessa maneira professores que carregam preconceitos internalizados na sua visão de mundo acabam, às vezes, inconscientemente, transferindo estas práticas às crianças que frequentam suas aulas, pois desde o momento que elas chegam à Educação Infantil, usam os crachás, onde o azul é exclusividade para os meninos e o rosa para as meninas. Além do mais nas brincadeiras de recreação, determinados brinquedos só podem ser manuseados por meninos ou meninas, pois existe

sempre a seguinte clichê: “ *estes brinquedos são de meninas* ”, “ *estes carrinhos são para os meninos* ”, podendo dificultar a tomada de decisão das crianças no momento da sua imaginação/transformação do seu mundo.

A justificativa pela pesquisa é pelo fato de perceber que os mesmos alunos da educação infantil, ao chegar às séries de Ensino Fundamental II, trazem consigo essas ideologias que foram formadas na etapa base, aqui chamada por mim de etapa *mãe* e, dificilmente, este professor vai conseguir desmitificar ou quebrar esses paradigmas já enraizados pelos professores que, por algum motivo, seja pela sua formação nos cursos de Pedagogia que não ofereceram uma disciplina ou carga horária sobre Educação Sexual ou pelo simples fato deles seguirem, inconscientemente, os padrões impostos pela sociedade heteronormativa que ainda nos dias atuais pregam as práticas sexistas.

Ao falar de Educação Sexual é necessário conhecer suas origens e todo contexto histórico-social. A Educação Sexual pode e deve ser uma grande aliada no processo educacional, desde que tenha profissionais formados e que saibam trabalhar este viés. É sabido que ela deve fazer parte desde a educação infantil, mas em hipótese alguma o educador deve interferir nas reproduções de práticas discriminatórias, seja de gênero ou de qualquer outra espécie.

Este trabalho também se justifica pelo atual cenário do preconceito de gênero que a mídia vem divulgando e esse preconceito não vem gerido apenas pela sociedade, mas ele pode estar presente também dentro das escolas.

Tenho como intenção investigar e explanar o contexto histórico-social da educação infantil, o mundo da sexualidade e as práticas sexistas mais utilizadas pelos educadores que atuam com as crianças pequenas.

Com esta investigação poderemos ter no Ensino Fundamental II alunos com menos preconceitos e que eles mesmos possam com o tempo definir suas próprias ideologias.

Este trabalho pretende contribuir para uma mudança no currículo dos cursos de Pedagogia quanto à inserção da disciplina de Educação Sexual bem como devemos nos posicionar desde a educação infantil, e emancipar as práticas de muitos educadores que atuam nesta etapa das escolas públicas do Estado de São Paulo.

É um tema que ainda é bastante velado em todas as etapas da educação por vários tabus que ainda são predominantes quando se fala em sexualidade, seja pelo desconhecimento ou mesmo por questões políticas.

A que ponto as práticas sexistas utilizadas pelos professores que atuam na Educação Infantil são capazes de influenciar os alunos em suas ideologias e, ainda, na reprodução destas práticas como objeto de discriminação ou preconceito?

Tendo como pressuposto a atuação dos professores que estão diariamente com seus alunos, este docente está preparado para atuar na formação integral das crianças sem inferir práticas de modelos heteronormativos?

Subentende que este docente já possui duas ideologias, crenças e uma cultura implícita no que se refere às práticas sexistas e ao atuar estabelece, inconscientemente, ações, provérbios, brincadeiras, exemplos e/ou outros contrastes sexistas na tentativa de igualar homem e mulher, mas, vistos com criticidade, essas ações disseminam o desrespeito às diferenças, cravam desigualdade entre os sexos e imprimem a injustiça nas relações entre homem e mulher.

OBJETIVOS GERAIS

Observar e analisar a atuação dos professores que atuam na Educação Infantil quanto às práticas pedagógicas utilizadas em seu trabalho a fim de verificar se elas reproduzem ou não os padrões sexistas impostos pela sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar e explorar as práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil;
- Classificar as práticas sexistas mais utilizadas pelos docentes que atuam neste campo;
- Descobrir a origem dessas práticas sexistas;

ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho desenvolvido contém um cotejo de autores conceituados no mundo da sexualidade e suas proposições, todos com pesquisas, dissertações e teses renomadas no campo da sexualidade/gênero.

De cunho *bourdieusiano*, o trabalho fundamentará suas categorias de análises como: campus, hábitos, trajetória, reprodução, capitais entre outros.

Segundo Bourdieu:

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente, em duas classes de hábitos diferentes, sob a forma de

hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (BOURDIEU, 2014, p.49).

Muitas são as formas de propagar as práticas sexistas e uma delas é pela ordem social, ou seja, quando fugimos daquilo que a sociedade acredita ser o certo para o sexo de natureza da criança; a mesma sofre represálias em uma sociedade que determina as regras como sendo “normais”.

Deste modo este referencial nos apoiará para que possamos interpretar essa relação professor x aluno no universo infantil e constatar se de fato os professores interferem nas ideologias e replicação das práticas sexistas em seus alunos.

O *campus*, conforme Bourdieu atua como mecanismos repressores de possíveis “diferenças” presentes na sexualidade. Ou seja, aqueles que vierem a ter uma conduta diferente daquela determinada pela sociedade são, automaticamente, recriminados pelo seu grupo. E assim, ele/ela se torna um indivíduo “anormal” e os integrantes deste grupo acabam se afastando.

Visto do campo de estudo que o trabalho pretende abordar, professores vão para o campus escolar com suas ideologias que foram construídas ao longo de sua vida, nas relações com seus pais, amigos, igreja e outras instituições de grande influência e, a partir deste momento, passam a ter relações com estudantes (crianças da educação infantil), funcionários da escola, gestão, comunidade e envolvidos na organização da escola em um processo de transmissão dessas construções culturais já determinadas por eles.

Essas transmissões ou internalizações podem acontecer em brincadeiras, conversas para descontrair na qual o professor tem o juízo de ditar o que é “certo” ou “normal”; mesmo que este seja um ato discriminatório.

Segundo Bourdieu (2015, p.213), “O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor”.

A educação infantil, etapa primordial da educação básica que compreende a faixa etária que vai de 0 a 5 anos, é um campus no qual ela vai abstrair mais valores, uma vez que ela é vista como aquela que não possui sexualidade e assim ela indexa facilmente os valores trazidos por seus docentes.

Também versará saberes sobre e teorias da linha *foucaultiana* por Michel Foucault, grande filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo e crítico literário. Suas

teorias abordam a relação entre poder e conhecimento e, ainda, como eles são usados para uma forma de controle social por meio de instituições sociais.

Segundo Foucault (1996), *“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”*. (FOUCAULT, 1996, p.45)

Partindo desta premissa, os docentes da educação infantil trazem consigo poderes influenciadores que podem depositar em seus alunos, desta forma, são capazes de reproduzirem situações que são pertencentes à sociedade heteronormativa, muitas vezes, sem ele mesmo perceber.

O trabalho a ser apresentado tem por procedência uma descrição crítica analítica de caráter qualitativo.

Gomes, aponta que uma pesquisa deste cunho tem como objetivo:

[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo de material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Por outro lado, também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna os grupos. (GOMES, 2007, p.79).

Foi realizada uma análise descritiva analítica dos professores que atuam na Educação Infantil, preferencialmente com crianças de 4 a 5 anos em uma cidade do interior paulista, por meio de observações e registros de como atuam estes docentes.

Em um primeiro momento foi feita uma revisão bibliográfica do que já temos de mais atual em pesquisas sobre o tema; em um segundo momento situo o leitor no universo da Educação Infantil, sua faixa etária, os professores que atuam nesta modalidade, as principais leis que amparam a educação básica, conteúdos previstos para esta etapa de ensino; posteriormente, questões de gênero e identidade, o que são práticas sexistas dentro de nossa sociedade e, por fim, os relatos e descrições das observações realizadas nas aulas dos docentes da educação infantil com um resultado final e principais considerações/discussões.

Com base na elaboração acima a pesquisa por ter cunho observatório oferece risco de magnitude mínimo, ou seja, praticamente inexistente.

Quanto aos benefícios podemos caracterizá-los de:

Natureza do benefício potencial: no qual, após os resultados a escola, assim como os professores da rede Municipal da escola pesquisada, poderão se apoiar nos mesmos como ferramenta de trabalho, assim como também, as possíveis capacitações, palestras e possíveis mudanças atitudinais de trabalho;

Benefícios para a sociedade: conhecimento procedente da pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de alternativas efetivas dentro da escola e das redes municipais para alcançar grandes proposições no futuro.

O corpo deste trabalho está dividido em quatro seções, na qual a primeira seção propõe ao leitor conhecimento abrangente da inicialização da construção da Educação Infantil, seu contexto histórico-social, suas mudanças no decorrer das décadas, seus marcos e, ainda, quem são os professores que atuam na Educação Infantil no Brasil.

Na segunda seção pretende-se abordar as diferenças sobre sexualidade e sexo, assim como este conceito foi difundido no passado e quão importante ele é no mundo contemporâneo para que possamos nos apropriar posteriormente das práticas sexistas na Educação Infantil.

Na terceira seção abordaremos o que são práticas sexistas, como surgiram, bem como as mais utilizadas pelos docentes da Educação Infantil.

A quarta seção versará sobre algumas discussões de trabalhos já realizados com proximidade da temática fazendo um elo com os resultados da pesquisa, fatos e exemplificações para o fechamento das análises.

As considerações finais trazem os principais resultados da pesquisa bem como a sua contribuição para a área da educação.

SEÇÃO 1:

CONTEXTO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresenta ao leitor o conhecimento abrangente da inicialização da construção da Educação Infantil, seu contexto histórico-social, suas mudanças do decorrer das décadas, seus marcos e, ainda, quem são os professores que atuam na Educação Infantil no Brasil.

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL - “UMA VOLTA HISTÓRICA”

A educação infantil sempre esteve presente em diferentes culturas, desde os tempos mais remotos da antiguidade; a fim de ilustrar esse viés da Idade Média até os dias contemporâneos, segue a visão do historiador que aborda este processo.

A criança era precocemente obrigada a participar de processos de adulterização, promovidos por cerimônias iniciáticas que davam acesso ao uso das armas ou à atividade sexual. Assim a infância era dotada de um valor coletivo para a comunidade primitiva (CORAZZA, 2000, p.76).

A criança na antiguidade era colocada como subalterna em relação ao adulto, mas era uma etapa pela qual todos iriam passar dentro das comunidades e era algo inato ao ser humano.

Conforme Oliveira (2002, p.58) “a educação infantil era vista como uma obrigação e/ou função da família, principalmente, orientada mais pela mãe. Quando não recebia mais ordens, era apresentada como um pequeno adulto”.

Em tempos rupestres, a educação infantil não era de preocupação das famílias e nem mesmo do Estado, pois as crianças trabalhavam como os adultos quando não acompanhavam nas mesmas atividades em que participavam, contudo, sem poder se expressar, uma vez que sua condição era de um ser inferior em processo potencial.

Nas comunidades tribais, por não existir propriedade privada e as atividades econômicas se desenvolverem em comum, compõe-se a família extensa, constituída pelo patriarca, sua esposa, seus filhos com suas mulheres e filhos. Nesse contexto, as crianças acompanhavam e imitavam os adultos nas atividades diárias de manutenção da existência. (ARANHA, 2006, p.97)

Cotejando as ideias de Aranha com a contemporaneidade, percebe-se uma grande diferença em relação à atualidade, momento em que a criança é dotada de direitos, que deve ser amada, respeitada e preparada para a vida futura.

Na sociedade medieval, a criança era considerada um ser primitivo, irracional e que não apresentava sentimentos de infância. A criança era considerada um “adulto em miniatura”. Assim, quando essa criança não precisasse mais de cuidados ela já poderia se inserir no mundo adulto e participar de jogos e outros eventos considerados extremamente voltados aos maiores de idade (adultos).

Mesmo as crianças mais abastadas, ou seja, nascidas nas classes sociais mais privilegiadas, também eram indexadas no ambiente doméstico, porém eram tratadas com mais mimo, com mais requinte e eram vistas como “objeto divino” (OLIVEIRA, 2002, p.58)

Posteriormente, com a família nuclear, aquela que é como conhecemos atualmente composta por casal e filhos- a chamada família tradicional. Na Idade média do século XV ao XVIII, nas regiões mais industrializadas, como França e Inglaterra, surge um novo sentimento de família e de infância dando lugar a novos conceitos para ambas.

De acordo com Aranha (2006), a criança passa a ser considerada como alguém que precisa de proteção e cuidados, por isso, a partir de então, necessita ser preparada para exercer o papel de adulto no futuro.

Com este novo formato de família nuclear a figura feminina passa a exercer a função dupla de dona de casa e educadora dos filhos, já o homem, de mantenedor do lar responsável para colocar os investimentos dentro de casa. Contudo, os baixos salários e a falta de assistência por parte do poder público fizeram com que a mulher ingressasse para o mercado formal de trabalho, conforme Oliveira:

Enquanto isso, nos grandes centros urbanos, os baixos salários e a falta de extensão de serviços de infraestrutura urbana para atender às necessidades sociais agravaram a questão da creche. Sua reivindicação por parte de amplas parcelas da população de mães, que precisavam trabalhar fora do lar em busca da subsistência da família, intensificou-se no final da década de 70 e adquiriu conotações novas, com o abandono da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e a exigência da creche como direito do trabalhador e dever do Estado. (OLIVEIRA, 2011, p.112 e 113).

A família que até aqui era considerada burguesa entra em uma crise financeira, o chefe da casa tem seu poder minado pelos interesses do mercado capitalista, os ideais da família burguesa já não têm tanta relevância e então predomina o interesse de mercado, o

prestígio do homem fica reduzido e ele se vê obrigado a render-se aos ditames do mercado atual.

A mulher, rumo a sua emancipação, inicia sua trajetória na luta de espaços no mercado de trabalho e já pode assumir aqui a tripla função, começando a ocupar postos de trabalho para custear as despesas da casa.

É interessante que, por ser um período de urbanização e industrialização, os serviços mais pesados como a lavoura e fábricas ficavam a cargo da figura masculina e o de cuidar de crianças de creches passou ser o mais novo cargo das mulheres. E, com isso, as mães que já tinham esta função de cuidar dos filhos passam a fazê-lo em troca de dinheiro. As mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro eram chamadas de “criadeiras”, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais (OLIVEIRA, 2002, p.95).

E assim, a mulher rumo a sua emancipação, inicia atividades além daquelas que já eram delegadas, vai conquistando seu espaço público, assumindo também as responsabilidades para o custeio das despesas de casa.

Com este novo cenário surgem espaços coletivos de cuidados para essas crianças de pais trabalhadores. Nesta esfera as mulheres se unem e lutam por creches, logo a frente essa luta passa a ser do poder público que incentiva iniciativas emergenciais de cuidado às crianças pequenas de pais trabalhadores, como desenvolve Oliveira:

[...] a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo. Tais formas de atendimento, dos quais a comunidade carente já lançava mão fazia tempo, constituíam alternativas emergenciais e inadequadas, dada a precariedade de sua realização. (OLIVEIRA, 2011, p.113 e 114)

Nesse período muitos empresários passaram a apoiar as mulheres nessa luta com o poder público, uma vez que era de interesse deles já que as mulheres exerciam a mesma tarefa que o homem e ganhavam um salário menor, buscando assim a isonomia salarial.

É neste dado momento que os mesmos pressionam o governo a tomar medidas emergenciais para que as crianças recebessem cuidados e proteção enquanto seus pais trabalhavam, segundo Oliveira:

[...] No quadro das tensões sociais existentes na década de 30, e procurando a regulamentação das relações entre patrões e empregados e a manutenção da ordem, o Estado adotou uma estratégia combinada de repressão e de concessão às reivindicações dos trabalhadores, no terreno da legislação social. O governo Vargas (1930-1945), ao mesmo tempo que resguardava os interesses patrimoniais, reconheceu alguns direitos políticos dos trabalhadores por meio de legislações específicas, como a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, de 1943, que conta com algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada. (OLIVEIRA, 2011 p. 99 e 100)

Nesse cenário surge a escola para as crianças pequenas, filhas de pais trabalhadores, agora a criança deixa aquele espaço privado do seio familiar e passa a ser sujeito que construirá outros tipos de relações em espaços públicos e com agentes diferentes. Então ela terá a oportunidade de sair daquele ambiente restrito e autoritário na qual ela não podia agir por si só para conviver com outras crianças e se tornar autora de sua própria cultura.

Se a família é substituída pela escola, e com seu próprio consentimento, é porque ela tem consciência de uma incapacidade estatutária: como toda educação é educação para a vida pública, ao se tornar puramente privada, deixa de ser plenamente educativa. Os pais constataam o fato à sua maneira, mais concreta, ao dizer que não sabem como entreter os filhos. (PROST, 1992, p.83)

Nesse momento a família não é mais exclusividade na educação da criança compartilhando essa tarefa com as escolas e creches.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO- SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FATOS E REALIDADE

O presente subitem tem por finalidade refletir a respeito do contexto histórico da evolução da Educação infantil, assim como o surgimento das políticas públicas que nortearam esta modalidade de educação. É sabido que o percurso percorrido da Educação Infantil foi árduo e lento, pelo fato de que não havia um entendimento de que a criança necessitava de uma atenção especial nos primeiros anos de vida e que iria além de um simples cuidar e oferecer um padrão de assistencialismo. Apesar dos avanços conquistados até aqui na Educação Infantil, ainda é preciso fazer muito para que diminuamos a distância entre a legislação e a realidade.

As crianças com idades menores no Brasil eram de domínio da família, como explanado no capítulo anterior, visto que não tinham vez e nem voz, situação que vinha se arrastando desde a colonização feita pelos portugueses.

Na época as crianças que eram abandonadas, fruto de relacionamentos proibidos e que aos olhos da sociedade deveriam ficar ocultos à sociedade eram levadas para uma espécie de abrigo intitulado na época como “Roda”.

“Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar almas inocentes que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamadas de Casa dos Expostos ou ainda Casa dos Enjeitados.

Segundo Kramer:

[...] No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1854 existia institucionalmente a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para os abandonados das primeiras idades e a Escola de Aprendizizes Marinheiros” (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos. (KRAMER, 2011, p.49)

Ao analisarmos estes abrigos, podemos reconhecer que se tratava de um benefício apenas para os adultos uma vez que atendia a seus próprios interesses já que, para manterem suas aparências diante da sociedade da época, abandonavam seus filhos considerados como bastardos ou de relações estritamente proibidas.

Conforme Kramer (2011), esses abrigos surgiram devido ao elevado índice de mortalidade infantil que na época eles delegavam a culpa às famílias, em especial, à mulher.

Devido aos números alarmantes de mortalidade infantil no Brasil, especialmente, na cidade do Rio de Janeiro em meados do século XIX, surgem as primeiras entidades com o objetivo de atender às necessidades emergenciais e a mortalidade infantil, bem como as doenças disseminadas na época oriunda de famílias paupérrimas.

Quadro 1 - As primeiras instituições de amparo à criança no Brasil

Órgão	Ano de Criação	Vinculação	Modificações/Extinção/Situação em 1980
Departamento da Criança no Brasil	1919	(Setor privado) Instituto de Proteção e Assistência à Infância.	Continuava a existir em 1938.
Departamento Nacional da Criança (DNCR.)	1940	(Setor público) Ministério da Educação e Saúde Pública	Subordinado ao Ministério da Saúde a partir de 1951; Transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970, atual Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.
Serviço de Assistência a Menores (SAM)	1941	(Setor público) Ministério da Educação e Negócios Interiores	Extinção em 1964; Surge em 1964 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, vinculada à Presidência da República; FUNABEM é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974.
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	1946	(Internacional) Organização das Nações Unidas (ONU)	Torna-se órgão permanente da ONU em 1964.
Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)	1948	(Internacional/setor privado)	Criação do Comitê-Brasil da OMEP em 1953, ligado ao setor privado.
Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)	1972	(Setor público) Ministério da Saúde	
Projeto Casulo	1974	(Setor público) Legião Brasileira de Assistência (LBA)	LBA é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974.
Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE)	1975	(Setor público) Ministério da Educação e Cultura	

Conforme o quadro 1, percebe-se que o Brasil busca minimizar o sofrimento das crianças de primeiras idades e controlar o número assustador de mortalidade infantil no país.

A história da Educação infantil sempre esteve ligada à entrada da mulher no mercado de trabalho, já que o papel de educadora do lar e cuidadora dos filhos sempre foi delegado a elas. Com a emancipação da mulher, ela passa a ocupar funções em ambientes públicos e surge a necessidade de alguém para cuidar de seus filhos.

Kramer (2011) evidencia que, diante de uma sociedade capitalista, fez-se necessária a saída da mulher, até então condicionada a cuidadora do lar e dos filhos a buscar sua independência econômica e ajudar no sustento de casa.

A entrada da mulher no mercado de trabalho não foi tão ilustre como elas mereciam, pois passaram por opressões, julgamentos e preconceitos advindos dos homens, situação esta, que até hoje o sexo feminino vem lutando para acabar com a isonomia salarial e contra o preconceito sexista.

Cotejando a ideia elencada acima, é sensível aos nossos olhos que, percorridos tantos anos, a mulher ainda continua com a maior parte da responsabilidade de cuidar dos

seus filhos e, de certa forma, adiando a sua entrada no mercado de trabalho o que também pode ser decorrente da visão sexista.

Este modelo sexista indexado em nossa sociedade, faz com que muitas mulheres se sintam as únicas responsáveis pela criação dos filhos, deixando para um segundo plano sua independência econômica, formação profissional e realizações.

É nessa perspectiva que nos atentamos para o fato de que a Educação Infantil é predominantemente constituída por mulheres já que veem essa oportunidade de local de trabalho bem parecido com o de sua casa e que, inconscientemente, a sociedade sexista delegou a ela.

Quando se fala na feminização do trabalho docente na modalidade de Educação Infantil, certamente, a raiz do sexismo na profissão seja oriunda de que a mulher tenha o perfil ideal para cuidar de crianças pequenas uma vez que desde o período da colonização lhe foi delegada a ilustre tarefa.

O sexismo é derivado da cultura patriarcal, na qual os homens têm a primazia do grupo dominante e controlam o espaço público, enquanto as mulheres são responsáveis pelo privado, e pela reprodução dos valores patriarcais na família. O sexismo é, também, um instrumento para garantir as desigualdades de gênero, e promove atitudes de desvalorização da mulher através da socialização. Este preconceito é relativo às diferenças entre os sexos e desfavorece as mulheres em função de sua condição de gênero (LIPS,1993).

Diante da vivência desta sociedade sexista e que acaba sendo excludente, desigual e preconceituosa, a mulher que atua na educação infantil traz consigo alguns pensamentos que lhe foram impostos desde a idade medieval.

A falta de estabelecimentos que atendam as crianças de menores idades é uma forma de colocar a mulher em situação subalterna uma vez que ela é ainda a principal responsável pela educação de seus filhos.

Segundo informações oficiais do IBGE, cerca de um terço das crianças de 0 a 3 anos mais pobres do Brasil está fora da creche por falta de vaga. Sendo assim o nosso Estado brasileiro está colaborando para a desigualdade em relação ao homem e, ainda, contribuindo para injustiça social pelo fato de aprovar a meta no Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê o atendimento de apenas cinquenta por cento das crianças menores de três anos até o ano de 2.024.

É sabido que foi feito um grande trabalho frente às políticas públicas brasileiras para conter e diminuir a mortalidade infantil, mas cotejando os dados brasileiros com países vizinhos temos muito que emergir.

Quanto à mortalidade infantil, dados da ONU / PNDU mostram que de cada mil crianças nascidas vivas, 36 morrem no Brasil durante o primeiro ano de vida; enquanto este índice é de dezoito no Uruguai e onze no Chile, é de sete em cada mil o número de crianças que morrem em países com alto índice de desenvolvimento humano. No Nordeste brasileiro, 58 de cada mil crianças morrem durante o primeiro ano de vida. (BASÍLIO; KRAMER, 2011, p.100)

Diante deste cenário é difícil falar em Educação Infantil de qualidade quando as crianças não recebem nem os cuidados necessários para preservar suas vidas.

Um dos últimos estudos sobre a taxa de mortalidade infantil no Brasil mostrou que Alagoas é o estado brasileiro que registrou a maior taxa de mortalidade infantil de 2009. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de mortalidade infantil no estado foi de 46.4 óbitos de crianças para cada mil nascidos vivos.

Tabela 1 - Taxa de mortalidade infantil- Data base-2010 (%)

Taxa de mortalidade infantil - 2010 (%)		
África		78,9
Ásia		39,3
Brasil		21,8
Oceania		21,6
América Latina e Caribe		20,3
Europa		7
América do Norte		5,6
Fonte: IBGE /ONU		

Fonte: IBGE

1.3 AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

A criança pequena no Brasil conseguiu muitos avanços que foram sendo, ao longo dos anos, consolidados na forma da lei com o reconhecimento do direito à educação de crianças de 0 a 6 anos na Constituição Federal de 1988. A educação infantil tratada aqui neste capítulo foi registrada como primeira etapa da educação básica pela LDBN 9394/96

travando assim, uma trajetória de intensas lutas para a sua consolidação no Brasil, que como já mencionamos acima, não se efetivou na íntegra aqui no Brasil, explicitado no PNE 2014 a 2024.

O PNE aqui citado é o Plano Nacional de Educação que tem duração de dez anos para o cumprimento de metas que devem ter como finalidade as melhorias para a educação. O atual PNE foi aprovado em 25 de junho de 2014 com a duração até o ano de 2024.

Atualmente, as instituições de Educação Infantil passaram a integrar o sistema de Educação Básica que é composto, inicialmente, pela Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio, legitimando o direito de todos os brasileiros.

A educação infantil hoje compete aos municípios, mas recebe verbas do Estadual e Federal, esta modalidade será oferecida em creches e pré-escolas, sendo creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para as de 4 a 5 anos de idade.

Uma importante publicação em relação à Educação Infantil surge em 1998, é o chamado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que trata de questões do âmbito da Educação infantil no Brasil, instrumentação aos educadores para a elaboração dos currículos sempre norteados pelos três pilares ou eixos: educar, cuidar e brincar.

Este documento surge como um diferencial para a Educação Infantil, deixando claro que a educação assistencialista como era entendida deve ser revista por inúmeras instituições que foram criadas com o propósito de atender exclusivamente as crianças de mães pobres e com objetivo apenas de cuidar, combater a mortalidade infantil e erradicar doenças contagiosas.

[...] Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (RECNEI, 1998. vol. 1, p. 17).

Diante de conquistas temos também a questão da descentralização da Educação Infantil, na qual o PNE prevê a universalização do atendimento às pré-escolas e reduz o investimento nas creches. Não há dúvidas sobre a necessidade de universalização do atendimento na pré-escola, visto que ela se tornou obrigatória; no entanto, é questionável que isso ocorra apoiando-se em estratégias que podem fragilizar e mesmo precarizar ainda mais o atendimento educativo às crianças de 0 a 3 anos. (CAMPOS; CAMPOS, 2012 p. 9 e 10)

A educação em creches e pré-escolas deve ser igualitária uma vez que foi garantida por lei pela Constituição Federal, afirma Campos:

[...] Nesse sentido, é fundamental superarmos também a matriz histórica que orientou a constituição dos direitos sociais no Brasil, como lugar de cidadania restrita, não efetivando a trágica dialética em que o “alargamento” do direito de alguns é obtido a partir do “encolhimento” do direito de outros. (CAMPOS e CAMPOS, 2012 p. 28.)

O direito à Educação das crianças pequenas no Brasil foi projeto de grande luta pela classe trabalhadora, que se intensificou na década de 1980, sendo garantido pela Constituição Federal o direito das crianças em forma de lei: “ART.208- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV- Atendimento em creches e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Conforme a lei este direito deveria ser ofertado pelas três esferas: União, Estados e Municípios, mas os municípios são os responsáveis por ofertar esta modalidade em colaboração com os outros dois.

Neste momento os profissionais que atuam deixam de ser aquelas mães citadas no período da colonização e as crianças a ser atendidas por profissionais legalmente habilitados com licenciatura ou, no mínimo, o curso em nível médio (magistério), conforme previsto na LDBN 9394/96.

Posteriormente, em 2010, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que tratam especificamente das normas a serem observadas na organização das propostas pedagógicas na educação infantil.

Neste documento encontramos a definição de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade em período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) articulam-se às Diretrizes Curriculares da Educação Básica e reúnem princípios fundamentais e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Nesse documento a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva,

brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Vimos neste subitem que a Educação Infantil compreende as creches e pré-escolas, já no próximo subitem faremos uma viagem para conhecermos como se deu o surgimento das creches no Brasil e no mundo.

1.4 AS CRECHES NO BRASIL E NO MUNDO

Vale lembrar que todo o avanço que o povo brasileiro teve no que se refere ao processo histórico, cultural e político foi decorrente de uma grande luta dos operários. A creche nunca foi um benefício concedido gratuitamente ao povo brasileiro. Esse benefício foi mérito dos operários que, organizados, sempre protestavam contra as precárias condições de trabalho a que eram submetidos. Sendo assim, os empresários, procurando enfraquecer estes movimentos, acabavam concedendo algumas creches e escolas para os filhos desses trabalhadores.

Várias creches foram surgindo, inclusive, os chamados jardins-de-infância, na cidade de Porto Alegre, localizada no Rio Grande do Sul, onde parques municipais foram ocupados para esta criação educacional, inspirada no pedagogo alemão Froebel, em 1940.

Antigamente não existia a preocupação em generalizar a creche, ela era destinada apenas às mães menos favorecidas que necessitavam trabalhar e manter o sustento em suas casas. Porém, as mulheres de outras condições sociais também ingressaram no mercado de trabalho e vieram a requerer também este direito. Dessa forma, o programa de atendimento educacional de crianças em creches passa a ganhar legitimidade social e começam a surgir as creches particulares para atender à demanda das novas mulheres que necessitavam do serviço, mas eram de uma classe social mais condicionada.

Na segunda metade da década de 70, segundo Oliveira et al:

[...] observa-se o estabelecimento de uma nova política de atendimento às reivindicações populares em geral. Modificações significativas na forma de conceber o Estado e os direitos do trabalhador fizeram com que as mães-trabalhadoras pressionassem cada vez mais o Poder Público e as empresas para organizarem creches. (OLIVEIRA, 2001)

Com esse panorama cada vez mais em destaque o governa, como forma de amenizar incentiva as creches domiciliares para atender às crianças de classe média no país.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a creche como um lugar educativo, é um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Com esta visão, a criança não é condicionada apenas ao assistencialismo e de substituição da família.

O direito da criança brasileira na creche passa a ser garantido, ficando agora apenas o papel de definir com clareza o seu papel social, a sua metodologia de ação pedagógica e a adaptação da criança nessas instituições.

Surge então o grande desafio para os profissionais das creches no que se refere à definição de objetivos e função social em relação às crianças pequenas, assim como também, estratégias de trabalho, condições de trabalho, período de adaptação da criança e outras séries de ressignificações consideradas urgentes para o momento.

1.5 DA VISÃO DO “CUIDAR” ATÉ A EDUCAÇÃO FORMAL

Antes da Constituição Federal de 1988 as crianças pequenas não eram consideradas cidadãs por lei, ou seja, não tinham seus direitos garantidos na forma da lei. Sendo assim, o atendimento coletivo das mesmas era oferecido por instituições filantrópicas ligadas a filiações religiosas e os critérios para o atendimento das crianças era a pobreza e a marginalização.

Segundo Haddad:

[...] É nesse contexto que entendemos a fase inicial das creches, caracterizada pelo prevailecimento da iniciativa privada, de caráter assistencial-filantrópico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família. (HADDAD, 1993, p.25)

Não existia de fato nenhuma lei que culpabilizasse o Estado brasileiro pela falta ou esquecimento das crianças pequenas, somente após a Constituição Brasileira de 1988 é que os primeiros passos são dados para ascensão do educar formalmente.

Na década de 90, cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente que define os direitos das crianças e dos adolescentes e demais providências.

Este importante documento, promulgado em 13 de julho de 1990 sob o nº 8069, conferia o direito pleno à cidadania da criança e adolescente.

E, por fim, aproximadamente oito anos depois da Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o nº9394/96 vem estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

O artigo 30 da LDBN prevê o oferecimento da Educação Infantil:

- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Com esse propósito como anteriormente tínhamos a questão do assistencialismo prestado por entidades de cunho filantrópico, muitas delas passaram a se vincular com as Secretarias de Estado e Municípios.

Neste dado momento pensou-se na concepção da criança, sendo assim, foi necessário modificar e pensar também nas pessoas que trabalham com essas crianças pequenas, pois, agora além do cuidar, existe uma formação formal e cognitiva que não pode ser transmitida por qualquer pessoa. Ou seja, não basta apenas ser mulher e gostar de crianças, é preciso ter uma formação acadêmica sólida, reconhecimento e valorização do profissional docente.

Nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RECNEI) é marcado que muitos profissionais que atuam com crianças pequenas não têm a mínima formação exigida pela LDBN, segundo a qual os profissionais deverão ser formados em cursos de licenciatura plena ou nível médio (magistério).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dispõe, no título VI. Art.62:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Os profissionais que ocupam as salas de Educação infantil acabam não tendo a formação mínima necessária, principalmente, na região Nordeste do país e, recebem um pagamento abaixo do piso salarial nacional.

A lei que regulamenta o piso salarial nacional está sob portaria nº 11.738/2008, sancionada em 16 de julho de 2008, mas é sabido que alguns Estados brasileiros ainda não se adequaram a esta lei.

Mas tivemos alguns pontos considerados positivos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que tem por finalidade “o desenvolvimento da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No final da década de 90, o Ministério da educação publicou os (RECNEI) para a educação infantil, um documento de suma importância no quesito de nortear a elaboração do currículo e o planejamento da Educação infantil. Eles tratam de questões pertinentes à história da educação infantil no Brasil, instrumentalizava os educadores a elaborar seus currículos sob os três pilares: educar, cuidar e brincar.

As instituições de Educação Infantil foram crescendo e durante sua trajetória surgiu a necessidade de oferecer algo além do atendimento assistencial, emergindo a ideia de traçar eixos relacionados à orientação educacional.

Conforme as DCNEIs, no artigo 4º:

[...] As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2013, p.97).

A concepção de criança já não é mais a mesma usada na Idade Média onde eles viam as crianças como um adulto em miniatura, mas sim um sujeito com autonomia. Ela ainda precisa do adulto como referência, e da família como base para a sua vida, mas é concebida como um sujeito de direitos e produtora de cultura própria e, ainda, precisa de respeito, de estímulo para sua aprendizagem e desenvolvimento.

A criança da contemporaneidade está mais letrada e instruída que a da Idade Média, agora dotada de informação e muitos conhecimentos acerca de seus direitos ela precisa de um educador com as mesmas características.

Este profissional já não pode apenas estar ligado às práticas como o cuidar e o assistencializar, ele agora vai explorar o cognitivo da criança, sendo assim, deve estar preparado para este novo trabalho.

1.6 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

Para abertura deste capítulo, Kramer (apud ALMEIDA) traz uma definição para o que seria o surgimento de infância.

[...] Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo na verdade à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial dotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 1982, p.17 apud ALMEIDA, 2006, p.12)

Se recorrermos a um dicionário da Língua Portuguesa no intuito de encontramos uma definição para infância, encontraremos que a infância é o período de crescimento do ser humano, sendo ele iniciado logo no nascimento e findando na puberdade. Nesta mesma linha podemos imaginar que a infância se refere aos primeiros anos de vida que terão consequências profundas por toda uma vida, as marcas podem ser positivas ou negativas dependendo das pessoas quem as cercam, alterando a inocência e pureza da vida do indivíduo.

Outros pensadores também definiram infância como Oliveira:

[...] Na educação grega do período clássico, infância se referia a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do renascimento e da idade moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio (OLIVEIRA, 2002, p. 44).

Diante de pesquisas já realizadas, hoje temos um conceito bem diferente de infância segundo o qual as crianças têm suas necessidades próprias, são curiosas, criativas, detentoras de saberes, sabem os seus direitos e querem estar sempre à frente, pois já vivem em um mundo onde a informação é difundida a todo momento.

Dornelles também traz suas contribuições para infância:

[...] A criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados. Não é então possível continuar a falar-se de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes (DORNELLES, 2007, p.42).

Cada um trouxe uma visão diferente da infância, o que denota que, no decorrer da história, o conceito foi sofrendo transformações de acordo com os interesses da época, sociedades e culturas.

Para Kramer:

[...] A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2001, p.19)

Nesse sentido é visto que o conceito de infância é regulamentado pelos momentos históricos de uma sociedade, variando de acordo com a sua inserção social e o contexto político.

Para sustentar as mudanças que ocorreram ao longo do tempo em relação às definições de infância, recorreremos a Campos:

[...] A contemporaneidade tem se caracterizado pelas relações de produção e de consumo permeando as interações sociais. Temos acompanhado mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como o surgimento de uma nova produção da subjetividade em função da organização do cotidiano pela mídia e o modo como a experiência das crianças, jovens e adultos vem se transformando na sociedade do consumo. (CAMPOS, 2002, p.131)

Campos deixa claro que a mídia interfere gradativamente na formação da infância, uma vez que ela está mais presente em nossas casas devido à difusão das novas tecnologias midiáticas. Quem não tem um celular, televisão ou um computador nos dias atuais? Certamente as crianças já viram alguma propaganda com *slogans* bem chamativos para a persuasão de compra de alguns brinquedos.

Esses brinquedos são colocados pela mídia que também é carregada de sexismo, pois estabelece distinção de gêneros quando atribuem bonecos robustos, carros velozes, bonecos de lutas e/ou outros para as meninas e uma linda casinha rosa equipada para as meninas.

Para Felipe (1999) “há uma clara distinção entre brinquedos de meninas e meninos, não só pela disposição em que são colocados nas prateleiras das lojas, mas também pela própria embalagem, que já tenta direcionar a que público se destina” (p.169).

Além da mídia a própria loja separa os ambientes rosas e outros azuis, sem contar que a montadora também já faz juízo de sexismo quando embala a boneca em uma linda caixa rosa e o carrinho ou caminhão vem na caixa robusta e azulada.

Em detrimento de todas essas mudanças relacionadas à infância, é necessário um cuidado para essas visões dentro de nossas escolas uma vez que a Educação infantil é a etapa pela qual todas as crianças passarão.

É justamente na escola que a criança vai construindo sua identidade e, por esta razão o cuidado que o educador da Educação Infantil deve ter para não injetar na criança essas práticas sexistas.

Redin et al. salientam:

[...] A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado. A escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformando em lugar, ou seja, um lócus de sentido, de construção de identidades. O cotidiano na escola de educação infantil será significativo para as crianças, se for um espaço de trocas, de intercâmbios, de valorização de diferenças (REDIN, 2007, p.17).

Como finaliza Redin (2007), o professor da educação infantil deve estar apto a entender todo este processo no qual a criança se desenvolve e, ainda, propiciar um ambiente de aprendizagem voltado para as diferenças e vontades da criança em relação às suas escolhas, sem qualquer tipo de interferência.

Para ratificar que a criança pode ser moldada se, acaso, houver alguma interferência do educador, buscamos o apoio de Garcia:

[...] A criança é vista como um material a ser moldado. Os conhecimentos que traz, as informações que possui, as relações que estabelece, as habilidades que desenvolve em seu cotidiano, o fato de ser um sujeito participante da vida social, e que pertence a uma determinada classe, não são consideradas na pré-escola. Sua vida é reconhecida como objeto de conhecimento e real articuladora de seu conhecimento sobre o mundo (GARCIA, 2005, p.25).

Devemos levar em conta o que a criança deseja fazer, ou seja, suas vontades e valorizar a bagagem que ela traz consigo, caso contrário podemos acabar moldando a criança de acordo com as normas e sexismo que a escola adota ou mesmo o sexismo heteronormativo que a sociedade carrega.

Aqui cabe a cautela do educador para propiciar um ambiente dotado de descobertas significativas, troca de informações e experiências tanto entre as próprias crianças como educador e aluno, numa intervenção pedagógica promovendo sempre o diálogo.

Conforme Kramer (1996), é necessário levar em consideração a singularidade de cada criança, bem como também a historicidade, a sua vida social, seus valores e anseios.

Todos nós sabemos que a Educação Infantil não visa à promoção de séries, desta forma, o educador deve expandir o meio cultural da criança, valorizando o que ela já traz do mundo e desenvolver um trabalho que possa ir ao encontro de suas reais necessidades sem pensar na promoção e injeção de conteúdos.

A escola que não cria um padrão sexista e, ainda, capacita seus professores para que trabalhem de fato a singularidade, diferenças, sociedade, cultura/modos sem dúvida estará contribuindo para uma educação de qualidade sem interferências de práticas sexistas que levam a ações e atitudes discriminatórias.

1.7 QUAL O PERFIL DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Este subitem tem por objetivo apresentar os professores que atuam na Educação Infantil no Brasil por meio de dados estatísticos e tabelas, elencando quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência da Educação Infantil e outros aspectos peculiares.

Como já citado anteriormente, a questão da feminização docente, Gatti relata que:

[...] Entre os postos de trabalho, registrado pelo TEM para os profissionais do ensino, 77%, eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), no mesmo patamar do maior e mais tradicional grupo de inserção feminina no mercado de trabalho: a prestação de serviços de todas as naturezas, apenas suplantada pelas atividades de apoio administrativo, agrupados sob a denominação genérica escriturários (19,2%) (GATTI, 2009, p.17)

Percebemos que uma das práticas sexistas iniciadas na Idade Média fez com que a profissão docente se tornasse uma boa opção de emprego para mulheres uma vez que a base da educação, aqui conhecida como educação infantil, tinha por objetivo o cuidar que fez com que as mulheres ingressassem de forma emergencial pelo fato que as mesmas já desempenhavam este papel delegado pelo homem e sociedade.

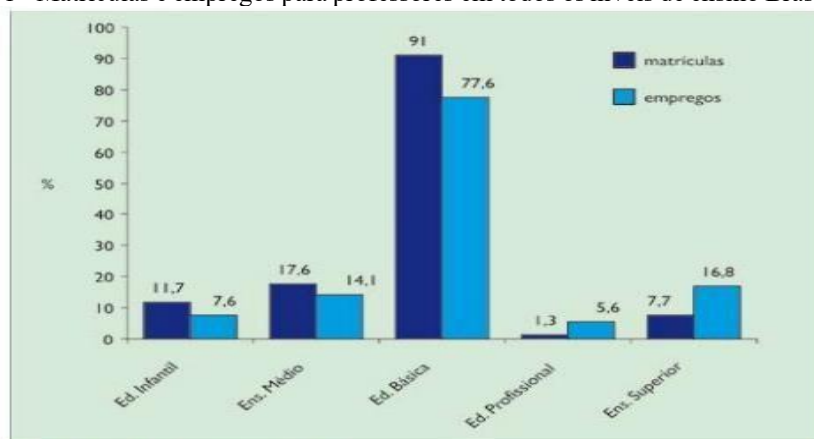
Tabela 2 - Empregos para professores segundo níveis e modalidades de ensino e regiões-Brasil, 2006

Níveis de educação	Totais	
	N	%
TOTAL	2.803.761	100,0
Educação básica	2.159.269	77,0
Educação infantil	212.501	7,6
Ensino fundamental	1.551.160	55,3
Ensino médio	395.608	14,1
Educação profissional	158.221	5,6
Educação especial	16.363	0,6
Educação superior	469.908	16,8
Regiões		
Sudeste	1.146.894	40,9
Nordeste	765.859	27,3
Sul	505.090	18,0
Centro-Oeste	203.799	7,3
Norte	181.368	6,5

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego/MTE-Rais.

Na tabela 2, conseguimos analisar o percentual de empregos para a Educação Infantil (212.501- 7,6%).

Figura 1 - Matrículas e empregos para professores em todos os níveis de ensino Brasil, 2006



Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar; MTE, Rais.

Em relação à Educação Infantil, a quantidade de matrículas é maior do que a de empregos, o que poderia dar margem para se entender que existiam muitos profissionais trabalhando sem a titulação específica exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Tabela 3- Professores no trabalho principal e secundário, segundo níveis de ensino- Brasil 2006

Professores no trabalho principal	Professores no trabalho secundário							Total
	Não tem trabalho secundário*	Ed. infantil	Ens. fundamental	Ens. médio	Ens. superior	Ens. profissional	Ed. especial	
Ed. infantil	285.498	9.583	9.632		478		2.435	307.626
	(92,8)	(3,1)	(3,1)		(0,2)		(0,8)	(100,0)
Ens. fundamental	1.492.573	10.436	150.739	33.635		8.364	4.626	1.700.373
	(87,8)	(0,6)	(8,9)	(2,0)		(0,5)	(0,3)	(100,0)
Ens. médio	311.254	898	30.895	30.368		5.672		379.087
	(82,1)	(0,2)	(8,1)	(8,0)		(1,5)		(100,0)
Ens. superior	32.511		1.175		596			34.282
	(94,8)		(3,4)		(1,7)			(100,0)
Ens. profissional	190.417		1.608	2.392		16.741		211.158
	(90,2)		(0,8)	(1,1)		(7,9)		(100,0)
Ed. especial	24.448		886				2.882	28.216
	(86,6)		(3,1)				(10,2)	(100,0)
Total	2.336.701	20.917	194.935	66.395	1.074	30.777	9.943	2.660.724
	(87,8)	(0,8)	(7,3)	(2,5)	(0,1)	(1,1)	(0,4)	(100,0)

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

* Uma parcela muito pequena (~6,1%) acumula com a docência um trabalho secundário em outra profissão.

Na tabela 3 constamos que têm um trabalho secundário como professor tendem a ministrar aulas no mesmo nível de ensino do seu trabalho principal. É assim que

os professores da educação infantil no trabalho principal têm outra colocação como professor, dando aulas nesse nível (3,1%) e no ensino fundamental (3,1%).

Tabela 4 - Educação básica: professores no trabalho principal, segundo nível de ensino, escolaridade*, sexo e cor/raça- Brasil, 2006

Nível de ensino no trabalho principal e escolaridade do professor	Sexo		Total	Cor/raça		Total
	Masculino	Feminino		Branca	Não branca	
Educação infantil	6.108	30.1518	307.626	178.851	128.775	307.626
	(2,0)	(98,0)	(100,0)	(58,1)	(41,9)	(100,0)
Profs. com nível superior		73.781	73.781	53.248	20.533	73.781
		(100,0)	(100,0)	(72,2)	(27,8)	(100,0)
Profs. com nível médio	6.108	227.737	233.845	125.603	108.242	233.845
	(2,6)	(97,4)	(100,0)	(53,7)	(46,3)	(100,0)
Ensino fundamental	199.420	1.500.953	1.700.373	985.903	714.470	1.700.373
	(11,7)	(88,3)	(100,0)	(58,0)	(42,0)	(100,0)
Profs. de 1º a 5º com nível sup.	15.411	204.697	220.108	131.117	88.991	220.108
	(7,0)	(93,0)	(100,0)	(59,6)	(40,4)	(100,0)
Profs. de 6º a 9º com nível sup.	87.249	634.865	722.114	497.740	224.374	722.114
	(12,1)	(87,9)	(100,0)	(68,9)	(31,1)	(100,0)
Profs. com nível médio	76.317	540.719	617.036	289.403	327.633	617.036
	(12,4)	(87,6)	(100,0)	(46,9)	(53,1)	(100,0)
Profs. leigos	20.443	120.672	141.115	67.643	73.472	141.115
	(14,5)	(85,5)	(100,0)	(47,9)	(52,1)	(100,0)
Ensino médio (Profs. do ensino médio)	125.000	254.087	379.087	257.436	121.651	379.087
	(33,0)	(67,0)	(100,0)	(67,9)	(32,1)	(100,0)
Total	330.528	2.056.558	2.387.086	1.422.190	964.896	2.387.086
	(33,0)	(67,0)	(100,0)	(67,9)	(32,1)	(100,0)

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

Obs.: Branca = branca e amarela; Não branca = preta, parda e indígena.

* Excluído educação especial.

Na tabela 4 podemos confirmar o que elencamos anteriormente a respeito do predomínio do sexo feminino na Educação Infantil.

Tabela 5 - Educação básica: nível de instrução dos professores no trabalho principal, segundo níveis de ensino*- Brasil, 2006

Nível de ensino	Anos de estudo					Frequência escola		Cursos que frequentam (%)			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Total	N	%	Ensino médio ou mais baixo	Superior	Mestrado ou doutorado	Total
Ed. infantil	1	16	13	2	307.626	74.642	24,3	3,2	94,9	1,9	100,0
Ens. fundamental	1	17	14	2	1.700.373	391.167	23,0	11,5	81,4	7,1	100,0
Ens. médio	12	16	16	1	379.087	50.465	13,3	-	62,2	37,8	100,0
Total	1	17	14	2	2.387.086	516.274	21,6	9,2	81,5	9,3	100,0

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

* excluído educação especial.

Mais uma vez a tabela 5 vem confirmar que, para se trabalhar na Educação Infantil, não se requer muito anos de aprimoramento.

Gatti confirma:

Na educação infantil se encontra a menor média: 13 anos, seguida do ensino fundamental: 14 anos. O ensino médio, ao contrário, registra em média 16 anos de estudo dos seus docentes e, o mais importante, a escolaridade mínima de 12 anos, expressivamente maior quando comparada à escolaridade média mínima dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental (um ano de estudo, informada pelos professores leigos) (GATTI, 2009, p.26)

Outro fator de suma importância é que a maioria dos professores que atuam na Educação Infantil não são considerados brancos, são de etnias pardo ou negro. Salienta Gatti:

[...] Considerando a grande desigualdade de escolaridade dos brasileiros pretos e pardos, comparativamente aos brancos, pode-se entender por que a entrada para a profissão de professor tende a ser facilitada para não brancos, justamente na educação infantil e no ensino fundamental. Acresça-se que é relativamente recente o acesso mais significativo dos brasileiros não brancos aos diversos níveis de ensino, bem como a sua progressão escolar até o ensino superior. (GATTI, 2009, p.26).

Assim podemos admitir hipoteticamente que as práticas sexistas ocorrem, na maioria das vezes, pelo fato do educador não ter uma formação adequada e não conhecer todos os documentos que organizam e regem a Educação Infantil no Brasil. Mas também pode estar agregado ao rótulo que já se instaurou desde a Idade Medieval pela própria sociedade. Visto assim, aquele que tem uma formação adequada e conhece todos os documentos formativos que regem a Educação pode também reproduzir alguma prática sexista por se apropriar do que a sua cultura delegou.

Tabela 6 - Funções docentes e demanda de formação em nível superior – Brasil, 2006

Nível de ensino	Total	Sem nível superior	Leigos
Ed. infantil	403.919	230.518	11.261
1ª a 5ª	840.185	355.393	8.538
6ª a 9ª	865.655	125.991	518
Ed. fundamental	1.705.840	481.384	9.056
Médio	519.935	23.726	22
Total	2.629.694	735.628	20.339

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2006.

De acordo a tabela 06, percebemos que, na educação infantil, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (53,3%) possuíam somente formação de nível médio. Ademais, 2,8% dos que exerciam as funções docentes na educação infantil eram leigos, com cursos fundamental completo ou incompleto, e 0,8% dos que as exerciam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental igualmente não possuíam mais do que esse preparo.

A região em que esses professores leigos eram encontrados em maiores proporções é o Nordeste, seguida da região Norte e, em se tratando do ensino fundamental, eles davam aulas sobretudo nas escolas rurais. A oferta de educação infantil nas zonas rurais era, por sua vez, absolutamente irrisória.

A tabela 7 ilustra o déficit de formação dos professores nas cinco regiões brasileiras.

Tabela 7- Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões- Brasil, 2006

Níveis de ensino		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Infantil	Total	403.919	27.520	124.123	167.696	61.894	22.686
	Sem nível superior	230.518	21.083	95.581	77.488	27.130	9.236
	Leigos	11.261	847	5.226	2.486	2.185	517
1ª a 5ª	Total	840.185	79.076	267.752	315.214	118.300	59.843
	Sem nível superior	355.393	51.431	173.476	81.470	33.274	15.742
	Leigos	8.538	1.701	4.666	906	637	628
6ª a 9ª	Total	865.655	63.582	239.657	360.797	137.946	63.673
	Sem nível superior	125.991	16.551	73.255	17.798	10.693	7.694
	Leigos	518	120	289	31	43	35
Médio	Total	519.935	32.145	124.561	243.317	82.572	37.340
	Sem nível superior	23.726	1.124	13.598	5.516	1.973	1.515
	Leigos	22	8	7	0	6	1

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2006.

Observa-se pela tabela que na Educação Infantil, há uma disparidade entre as cinco regiões do Brasil no que diz respeito a ofertas de cursos de licenciaturas em Pedagogia o que explica a grande quantidade de professores leigos.

Gatti destaca:

[...] Considerando a distribuição desigual da oferta pública e privada de vagas nos cursos superiores de formação para a docência no interior de cada região, salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de atuação articulada entre diferentes instâncias que formam os professores e as que os admitem como docentes, a qual, dada a sua complexidade, não pode prescindir do poder central para ser levada a bom termo. (GATTI, 2009, p.36).

Com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de

1998, o Plano Nacional de Educação –PNE (Lei de nº 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação – PNE- sob nº 13.005, de junho de 2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resolução esta, de nº5 de 17 de dezembro de 2009 fomentaram a Educação Infantil trazendo grandes conquistas e a emancipação da Educação Infantil nas escolas brasileiras.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil são um norte para a estruturação do currículo, sendo um caminho para os educadores, em termos de reforçar a importância da Educação Infantil. É sabido que todas as ideias e proposições contidas nele são somente sugestões, ou seja, não há uma obrigatoriedade em segui-las. Já as Diretrizes são de cunho obrigatórias.

Este documento traz uma ideia importante em defesa e combate ao sexismo uma vez que ele aborda o papel dos educadores na descaracterização de gênero nas relações infantis que é muito carregada de sentidos para o que é ser menina e menino; os professores da Educação infantil tem de deixar as crianças livres para a afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais ambos os sexos poderão se fantasiar e, sim, assumir papéis diferentes (Brasil, RCNEI, 1998, v III, p.32).

Assim, os professores da Educação Infantil podem contribuir no combate às práticas sexistas que levam à cultura preconceituosa quando atribui qual é o papel do homem na sociedade e da mulher, respectivamente.

No ano de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) foi de grande valia para que os docentes que atuam na educação infantil sejam formados legalmente em licenciatura plena em pedagogia ou no curso técnico em magistério como prevê a LDB.

Conforme a LDB (9394/96) dispõe no inciso VI, art. 62 sobre a formação de professores para trabalhar na Educação infantil:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL,1996)

O plano nacional de educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, trouxe os seguintes objetivos e metas:

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que

orientar a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho;

2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observados as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo;
3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade;
4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.
6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.
7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.
8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.
9. Transformar, gradativamente, unidades de rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.
10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.
11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.
12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.
13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento autossustentável.
14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.

15. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e formação profissional.

Com o Plano de Educação, a formação é uma das etapas cruciais da Educação Infantil, já que antes dela a formação era mínima e muitos atuavam apenas com a formação do ensino médio.

Percebe-se, de acordo com a tabela 8, divulgada pelo MEC, que o magistério obteve um percentual de 52,0 das habilitações mais procuradas entre 1988-1996.

Tabela 8 - Plano de Educação

Habilitações	Concluintes				Crescimento 1988-1996
	1988	%	1996	%	
Magistério 1º grau	127.023	20,1	193.024	16,6	52,0
Técnico Contabilidade	113.548	18,0	174.186	15,0	53,4
Administração	24.165	3,8	32.001	2,7	32,4
Proc. de Dados	14.881	2,4	31.293	2,7	110,3
Auxiliar de Contabilidade	3.739	0,6	15.394	1,3	311,7
Magistério - Est. Adicionais	12.249	1,9	9.443	0,8	-22,9
Eletrônica	7.349	1,2	9.056	0,8	23,2
Agropecuária	7.959	1,3	8.768	0,8	10,2
Mecânica	5.789	0,9	8.451	0,7	46,0
Secretariado	8.811	1,4	8.389	0,7	-4,8
Total	325.513	51,6	490.005	42,1	50,0

Fonte:MEC/INEP/SEEC, 1996

1.8 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base nos principais documentos e leis abordadas acima, a Educação Infantil deixa de ter caráter assistencial e exige um profissional qualificado e habilitado para o desenvolvimento integral da criança pequena, profissional que pode ser mulher ou homem, desde que seja licenciado em Pedagogia ou no curso técnico em magistério.

Este novo profissional deve pensar nas crianças como sujeito de cultura e história, visando os aspectos cognitivos para aprendizagem.

Salienta KRAMER:

[...] No que se refere à educação infantil, é preciso garantir o acesso, de todos os que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. [...] o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2011, p. 73).

Como já explanado anteriormente, o período da infância é muito importante, por isso os docentes necessitam de subsídios teóricos para poder intervir no processo de ensino-aprendizagem, mantendo um equilíbrio entre as atividades cotidianas.

A formação de professores para a Educação Infantil é entendida como um processo permanente que acontece não somente dentro da escola, mas também fora daquele universo, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a sua prática.

Conforme Delgado:

[...] A formação docente é um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambiguidades (DELGADO, 2004, p.04).

Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos professores.

Para que tenhamos sucesso e uma boa prática docente é necessário considerar dois aspectos: a organização das atividades e o planejamento, pois são eixos importantes que sinaliza ao professor os acertos e erros.

Além do mais, o docente deve estar em constante formação, ou seja, ela deve ser permanente, conforme destaca Imbernón:

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2002 p.43).

Pensando desta forma, ou seja, na formação constante do educador “não são apenas as crianças que crescem e aprendem. Todos constroem conhecimentos e nesse processo tem dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados. (KRAMER, 1989, p.95)

Ao considerarmos o professor como principal responsável pela educação e cuidado da criança pequena em creches e pré-escolas, há um desafio de qualificarmos este profissional e fazer com que a sua formação seja permanente e contínua. Dada a hermetização desta função, não se pode fazê-la sem uma formação de qualidade. Este profissional deve ser capaz de reconhecer sua formação profissional e a diversidade existente neste campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidade para fazer valer sua vez e sua voz, construindo a autoria de seu processo formativo.

Em suma a Educação Infantil é a fase que compreende a Educação Básica e tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças, é de extrema importância para a adaptação à rotina pedagógica e para o aprendizado de conceitos básicos que serão necessários nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É nela que a criança aprende a aprender.

Essa etapa precisa ser uma experiência satisfatória e prazerosa, para que sua trajetória escolar seja proveitosa e sem lamentos.

O papel do educador infantil vai além de ensinar, ele também é responsável por proporcionar às crianças experiências que auxiliam a desenvolver suas capacidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio e o bem estar em um ambiente cheio de pluralidade, incluindo a Educação Sexual no âmbito de findar os preconceitos existentes na sociedade atual e práticas sexistas heteronormativas.

Na próxima seção trataremos da história da sexualidade e a sua evolução até os tempos atuais bem como a diferenciação de sexo e sexualidade, aspectos relevantes sobre as principais identidades de gêneros sexuais existentes no Brasil, diferenças entre educação sexual e orientação sexual, finalizando com os referenciais curriculares para a educação infantil x sexualidade e gênero.

SEÇÃO 2: **DESVENDANDO O CONCEITO DE SEXUALIDADE E SEXO**

Esta seção pretende abordar as diferenças sobre sexualidade e sexo, assim como este conceito foi difundido no passado e quão importante ele é no mundo contemporâneo para que possamos nos apropriar posteriormente das práticas sexistas na Educação Infantil.

2.1 A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE E A SUA EVOLUÇÃO

Quando falamos em sexualidade é sabido que ela se faz presente desde o nosso nascimento e percorre toda nossa vida até o momento de nosso cessar. Ela se apresenta através de nosso desenvolvimento físico e também psicológico, sendo assim temos de entender que sexualidade é bem diferente do ato sexual, uma vez que ela é marcada por nossas histórias, ciência e cultura, tal como os afetos e sentimentos que temos por cada indivíduo que nos cerca.

Em se tratando de um assunto de grande relevância na vida de todos nós e que ainda é motivo de grande tabu na sociedade contemporânea, é uma temática pouco estudada, principalmente, no que diz respeito às práticas educativas voltadas para a sexualidade das crianças pequenas no ambiente escolar, já que ainda é fruto de preconceitos, tabus, receio, vergonha e crenças ideológicas.

Quando se fala de Educação Sexual na escola não estamos falando de sexo, mas sim de um enfoque sociocultural, ampliando a percepção de mundo do educando para que ele possa entender sua história e cultura e, subsequente, ter uma tomada de decisão e ampla reflexão sobre as questões relacionadas à sexualidade e aos comportamentos.

Nada disto é possível se não tivermos um educador com formação nos aspectos relacionados à sexualidade, a fim de auxiliar os educandos com informações planejadas, respeitando a opinião de cada um, esclarecendo dúvidas e neutro em relação às práticas sexistas, assunto que abordaremos na seção 3.

Se o educador, peça chave para a transformação do educando, não tiver uma formação sólida e concisa, ele poderá influenciar seus pares com a interferência de seus valores, crenças e opiniões que ele determina como primordiais ou absolutas, não permitindo que o próprio aluno tenha a autonomia de desenvolver seu conhecimento ou suas verdades.

Dessa forma, a presente dissertação tem a priori analisar os aspectos da sexualidade no ambiente escolar, investigando a campo a concepção que os professores possuem sobre o tema a fim de enriquecer seus educandos com uma educação de qualidade e uma conscientização em relação à sexualidade. Só assim poderemos ter em um futuro próximo adultos mais conscientes, psicologicamente mais saudáveis, autônomos de sua sexualidade e livre dos preconceitos e estereótipos que a sociedade carrega desde a Idade Medieval como mencionado na seção anterior.

2.2 DESMISTIFICANDO SEXUALIDADE X SEXO

Ao falarmos sobre sexualidade temos de ter em mente que é um termo poli conceitual, ou seja, que nos apresenta mais de um conceito, uma vez que sua definição está além do nosso corpo.

Segundo Figueiró (2009) para se compreender o que é de fato sexualidade, é necessário ter clareza sobre a diferença entre sexo e sexualidade. Sexo está relacionado diretamente ao ato sexual e à nossa satisfação biológica enquanto seres humanos, em outras palavras é o modo pelo qual obtemos o prazer sexual, uma ação comum a todos nós já que trazemos esta libido logo no nascimento.

Já a sexualidade, numa esfera maior, carrega consigo o sexo, o carinho, a afetividade, o prazer, o amor, histórias, cultura, os gestos, comunicação, a intimidade e o sentimento mútuo.

Segundo definições do dicionário Aurélio (2019) sexo é:

[...] Diferença física ou conformação especial que distingue o macho e fêmea;
Conjunto de indivíduos que têm o mesmo sexo;
Relação sexual;
Órgãos sexuais externos;
O sexo forte: designação tradicionalmente atribuída ao conjunto das pessoas do sexo masculino;
O sexo fraco: designação tradicionalmente atribuída ao conjunto das pessoas do sexo feminino (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2019, p.634).

Ao analisar esta definição não poderia passar despercebido o preconceito oriundo de uma prática sexista medieval na qual designamos que o homem é o “sexo forte”, ou seja, não pode se abater por nada, não pode chorar e por ser forte é combatente a tudo. Enquanto para mulheres, o Dicionário Aurélio sub denomina o sexo feminino como “sexo fraco” como se a mulher durante toda sua existência não pudesse ser forte assim como o homem e o mesmo não pudesse em um momento de fraqueza ser fraco como a mulher.

Para Jesus (2008, p.34):

[...] O sexo genético estabelecido na fecundação determinará a ação dos hormônios que promoverão a diferenciação e o desenvolvimento da genitália, tanto interna quanto externamente, bem como as características sexuais secundárias (pelos pubianos, barba ou mamas, entre outras). Podemos afirmar então que nenhum/a de nós nasce de fato homem ou mulher, mas que, estritamente do ponto de vista da biologia, somos machos ou fêmeas. E nisso somos semelhantes às plantas e aos animais.

Jesus (2008) deixa claro que não nascemos nem homem e nem mulher, o que contraria a definição utilizada nos dias de hoje no Dicionário Aurélio, ou seja, o homem pode em alguns momentos ter atitudes femininas, sentir-se frágil, pensar como uma mulher e/ou qualquer outro sentimento feminino.

Fica claro que o sexo faz parte da nossa biologia na qual vai desmistificar um conjunto de características anatômicas e funcionais de nosso corpo.

Já para Chauí (1984, p.14), a “sexualidade é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. Não se reduz aos órgãos genitais”.

Independente de nosso sexo, a sexualidade está presente e nos acompanhado a todo o momento e fases de nossa existência. Em suma ela é a própria vida uma vez que perpassa toda nossa história e cultura do nascimento à morte.

O sexo, por sua vez, restringe-se à nossa fisiologia, enquanto a sexualidade dá margem a vários vieses já que é um fenômeno amplo que se constrói, é a nossa personalidade, ou seja, basta existirmos.

Segundo os PCNS (1997) na adolescência as experiências com a sexualidade fomentam, ficam à flor da pele, em decorrência da mudança no corpo físico, hormônios e também pelas relações que travam com seus pares dentro da sociedade.

“Em relação à puberdade, as mudanças físicas incluem alterações hormonais que, muitas vezes, provocam estados de excitação difíceis de controlar, intensifica-se a atividade masturbatória e instala-se a genitalidade. É a fase de novas descobertas e novas experimentações, podendo ocorrer as explorações da atração e das fantasias sexuais com pessoas do mesmo sexo e do outro sexo. A experimentação dos vínculos tem relação com a rapidez e a intensidade da formação e da separação de pares amorosos entre os adolescentes”. (PCN, 1997, p.296)

É justamente na adolescência que a sexualidade se torna mais afluída, caracterizada para alguns como um período confuso de grandes transformações psicofisiológicas no qual acontecem as primeiras descobertas sexuais.

É na adolescência que o jovem inicia sua maturação, dando abertura a sua vida sexual, fase típica do desenvolvimento humano, porém pouco reconhecida e não tem grande destaque nas culturas e sociedades.

Diante de tantas sociedades, cada uma atribui um conceito para esta fase que, a meu ver, é de suma importância. Já para Organização Mundial de Saúde (OMS) a adolescência é o período compreendido entre os 10 e 19 anos de idade. Com a Constituição Federal de 1988 os adolescentes passam a ter prioridade sendo considerados por lei sujeitos de direitos em fase de desenvolvimento. Já o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), reafirma os direitos da Constituição e considera adolescente a pessoa que tem 12 anos completos até 18 anos de idade completados.

No decorrer dos anos o ser humano tem buscado estudar cada vez mais a sexualidade e, dessa forma, tentar explicá-la através de contextos históricos, sociais, culturais e também biológicos em determinados períodos.

Conforme Foucault (2009), “a sexualidade é uma interação social, uma vez que se constitui historicamente a partir de múltiplos discursos sobre sexo, discursos que regulam, que normatizam e instauram saberes que produzem verdades”.

Como já elencado anteriormente, o ser humano desde que nasce, é um ser sexualizado e tece relações de interações com os que o rodeiam. Ainda baseado em Foucault (2009), “a sexualidade é compreendida como sendo um produto das relações de poder existentes entre homem e mulher, pais e filhos, professores e alunos e assim segue a sequência lógica das interações”.

Quando nascemos existe algo simbólico que nos faz ser homem ou mulher, segundo Jesus (2008), todos nós temos uma natureza biológica, nascemos “homens” ou “mulheres” caracterizados pela vagina ou pelo pênis.

Mas, no decorrer de nossas vidas, vamos amadurecendo nossa sexualidade e é justamente no sexo que determinamos o que queremos. Porém isso não ocorre do dia para a noite pelo fato de nossa sociedade ser bastante repressiva quando algo foge do que é determinado pela mesma.

Foucault (2009), a liberdade de se expressar sexualmente é algo que pode simplesmente não se manifestar, por meio de algum tipo de repressão ou por respeito ao poder reprimido do ser humano.

“O sexo não se julga, apenas se administra, isto é, o sexo é uma historicidade, que foi se modificando com o passar dos séculos, e não nos cabe julgá-lo, apenas administrá-lo, educá-lo perante a nossa sociedade capitalista (FOUCAULT, 2009, p.10)”

É sabido que isso não ocorre de fato em nossa sociedade, pois diante da sociedade heteronormativa que foi instaurada desde a Idade Medieval, tudo que se manifesta diferente do que foi por ela criado é julgado e recriminado por nós.

Antigamente, o sexo era como uma crença na qual desde o nascimento a mulher tinha de se relacionar apenas com homens e vice-versa, porém com a identidade de gênero, muitas coisas se modificaram após a década de 1960. Surgiram muitas discussões acerca da compreensão de identidade de gênero e da diversidade sexual.

“A identidade de gênero se estabelece a partir de um processo dinâmico e complexo, que envolve aspectos genéticos, culturais e sociais, no qual as pessoas passam a se identificar com o masculino ou o feminino, não importando o seu sexo biológico. Uma pessoa nascida com o sexo masculino ou feminino pode formar uma identidade feminina ou masculina”. (JESUS, 2008, p.17).

Com a identidade de gênero, o indivíduo pode se apresentar para a sociedade diferentemente do sexo biológico (aquele que é lhe atribuído no nascimento “macho” ou “fêmea”).

A partir desta visão muda-se o pensamento de que a sexualidade estaria ligada apenas à reprodução sexual como era vista antes de 1960. Agora o sexo humano se relaciona de diferentes formas sem o intuito de reprodução.

Cruz (2010) define que o conceito de sexualidade é muito mais amplo do que reprodução, é como a dimensão da vivência humana que sofre grandes alterações ao longo dos anos. É fonte de comunicação, troca de afeto e de prazer é forma de expressão da afetividade.

Entendemos a sexualidade como uma característica experimentada por todos, sem necessariamente estar relacionada ao sexo, sendo a sexualidade a busca de prazeres e não apenas os explicitamente sexuais.

Em suma a sexualidade envolve as práticas eróticas do ser humano, suas escolhas de relação afetiva e objetos de desejo. Do mesmo modo que gênero, a sexualidade é culturalmente estabelecida e tem distinções em diferentes grupos e culturas. O conceito de sexualidade, por exemplo, no ocidente, está intimamente ligado ao gênero. Na hierarquia das sociedades ocidentais em geral, a heterossexualidade ocupa posição superior e, logo, a homossexualidade é socialmente compreendida como inferior.

Em outras palavras, na sociedade na qual vivemos, considera-se normal ser heterossexual, sem preceitos ou preconceitos. Dessa forma, podemos entender que a sexualidade é marcada por práticas heteronormativas uma vez que o ser humano que fugir desta normalidade será “mal visto” pela sociedade ou recriminado.

Segundo o Dicionário Aurélio, o termo heteronormativo:

[...] Refere-se à heteronormatividade, ao conceito de que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos ou heterossexuais são normais ou (...). Que enxerga a heterossexualidade como a norma numa sociedade. (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2019, p.363).

Com base na definição acima a heteronormatividade é definida como um conjunto de normas sociais compulsórias à heterossexualidade que orienta a sexualidade e as expectativas, possibilidades e obrigações sociais e históricas formadas a partir do pressuposto da heterossexualidade como aquela entendida ser a natural.

É a heterossexualidade que estabelece normas de poder e de controle de condutas ditas normais e, assim, qualquer desvio dessas regras e condutas será considerado anormalidade dentro da sociedade.

Como já afirmado em linhas anteriores, qualquer forma de sexualidade é socialmente construída com o tempo e diz respeito à orientação sexual na qual ela define com qual pessoa sente atração sexual ou atração romântica.

Existem hoje muitas identidades de gêneros sexuais no Brasil, vejamos algumas delas:

1. MASCULINO: homem que gosta de ter relações sexuais com mulher.
2. FEMININO: mulher que gosta de ter relação sexuais apenas com homem.
3. TRANSHOMEM: o transhomem é uma pessoa que nasceu no sexo feminino, mas tem sentimento de pertencimento total ou parcial ao gênero masculino, a ponto de sentir necessidade de ser reconhecido socialmente como homem, porém sua identidade de gênero não se implica na sua orientação sexual, ou seja, na relação com o seu corpo, sendo estas, questões de caráter íntimo e individual e que não comprometem a sua masculinidade.
4. TRANSMULHER: é a pessoa que geneticamente e fisicamente nasceu homem e foi culturalmente designada como tal ao se desenvolver, mas que em algum

momento de sua vida, geralmente na primeira infância, percebe-se a si como uma mulher.

5. **TRAVESTI:** na maioria de suas expressões, a travestilidade se manifesta em pessoas designadas homens no nascimento, mas que objetivaram a construção do feminino, através de suas roupas e podendo incluir ou não procedimentos estéticos e cirúrgicos. Na realidade, a travesti pode se sentir atraída em sua orientação do desejo, tanto por homens, quanto por mulheres e por outras travestis. Ser travesti não determina a orientação do desejo da pessoa.
6. **TRANSGÊNERO:** transgênero é um conceito abrangente que engloba grupos diversificados de pessoas que têm em comum a não identificação com comportamentos e/ou papéis esperados do sexo biológico, determinado no seu nascimento. Esses grupos não são homogêneos dado que a não identificação com o gênero de nascimento se dá em graus diferenciados e refletem realidades diferentes.
7. **HOMEM TRANSEXUAL:** é o transexual que foi biologicamente designado mulher ao nascer, mas se identifica como sendo do sexo e gênero masculinos. O momento em que um homem transexual descobre ou passa a se identificar como o gênero masculino varia e não há narrativa única, podendo ser desde a primeira infância até depois de adulto.
8. **MULHER TRANSEXUAL:** é uma pessoa adulta que se identifica como sendo do sexo e gênero femininos, embora tenha sido geneticamente e oficialmente, pelos pais, quando do nascimento designada como pertencente ao sexo masculino. Portanto, em virtude da incongruência sexo versus mente (ou cérebro), uma mulher transexual reivindica o reconhecimento social e a legalidade como uma mulher.
9. **PESSOA TRANSEXUAL:** homens e mulheres transexuais fazem ou pretendem fazer uma transição de seu sexo de nascimento para o sexo oposto (sexo-alvo) com alguma ajuda médica (terapia de redesignação de gênero) para seu corpo. A explicação estereotipada é de “uma mulher presa a um corpo masculino” ou vice-versa, ainda que muito membros de comunidade transexual, assim como pessoas de fora da comunidade rejeitem esta formulação.
10. **MULHER TRANS:** o caso trans apresenta uma certa hermeticidade. Diferente dos homossexuais, pessoas trans desenvolvem a partir dos 3 anos suas identidades de gênero. Não têm consciência de pênis, vagina ou sexo, mas sabem que são meninas ou meninos.

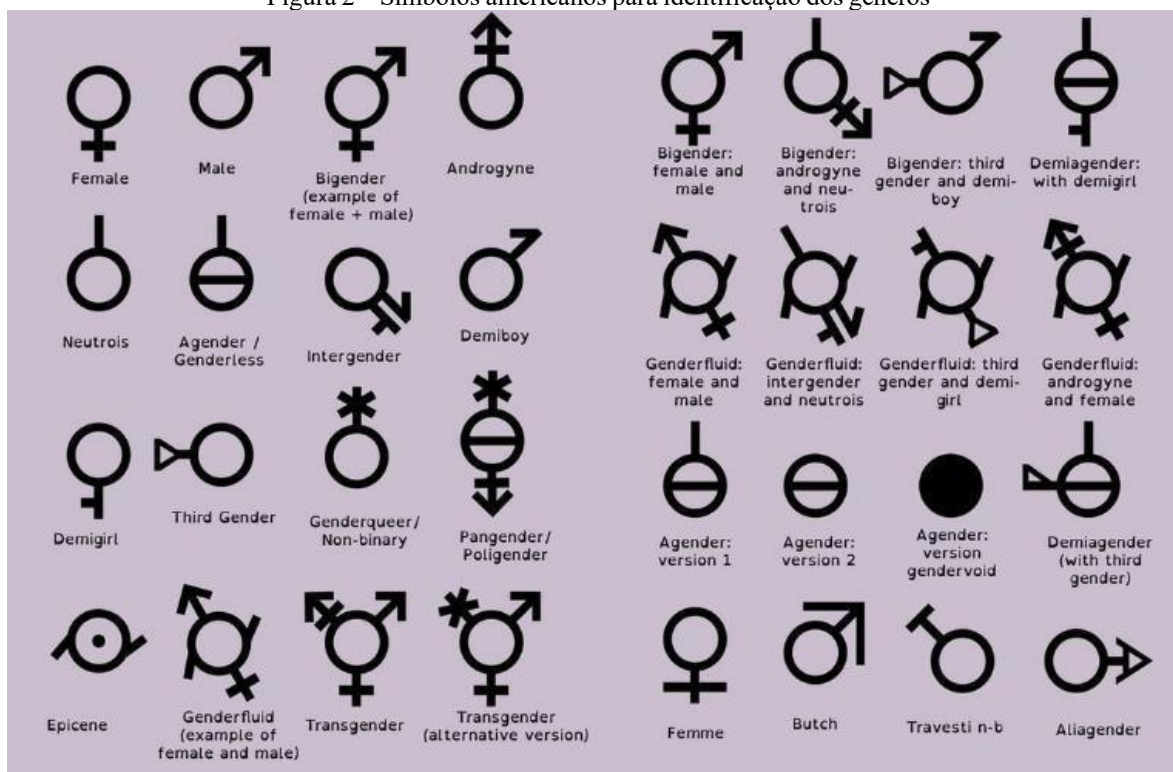
11. **HOMEM TRANS:** o caso trans apresenta uma certa hermeticidade. Diferente dos homossexuais, pessoas trans desenvolvem, a partir dos 3 anos, suas identidades de gênero. Não têm consciência de pênis, vagina ou sexo, mas sabem que são meninas ou meninos.
12. **NEUTRO:** o estado de ser nem macho e nem fêmea pode ser entendido em relação ao sexo biológico do indivíduo, ao seu papel social de gênero, à identidade de gênero, ou
13. à orientação sexual. Para indivíduos ou culturas diferentes, um terceiro sexo ou gênero pode representar um estado intermediário entre homens e mulheres, um estado onde são ambos (como ‘o espírito de um homem no corpo de uma mulher’), o estado de ser neutro, a capacidade de cruzamento ou de trocar sexos, ou outra categoria totalmente independente do masculino e feminino. Esta última definição é favorecida por aqueles que postulam por uma interpretação estrita do conceito de um “terceiro sexo”.
14. **SEM GÊNERO:** pessoas neutrois podem ainda descrever a si próprias como sem gênero, nem homem e nem mulher, ou andróginas. No entanto, ao contrário de agender (uma identidade que tende a ser descrita como a falta de gênero). Já Neutrois é o termo utilizado para uma identidade de gênero considerada neutra. Ao contrário da crença popular, pessoas agender e neutrois não são necessariamente intersexo, podendo ter sido designadas com qualquer um dos gêneros binários quando nasceram. Muitas sentem disforia de gênero, tal como as transexuais e por vezes transgênero. O termo “neutrois” foi criado em 1995 por H.A. Burnham, que criou a palavra para designar o seu próprio gênero assim como o de outros com sentimentos semelhantes.
15. **CROSS Gender:** são personagens criados por artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se de forma cômica ou exageradamente com o intuito artístico. Na maioria das vezes, apresentam-se em boates e bares, embora haja drags que façam eventos para público misto e heterossexuais, como animação de festas, casamentos, formaturas e outros.

Estes foram apenas uma ilustração de alguns gêneros que existem. Em estudos recentes, o Facebook inglês disponibilizou 56 opções de identidades de gênero para que pudéssemos selecionarmos no momento de preencher nossos perfis.

Toda essa balbúrdia é de fato muito importante para lidar com os preconceitos de nossa sociedade. Tudo o que é desconhecido e não falado gera um certo estranhamento às pessoas, e assim, para que possamos construir uma nova forma de sociabilidade, é válido estimularmos este tipo de diálogo dentro de nossas sociedades.

Veja abaixo os símbolos americanos criados para representar algumas das identidades de gênero.

Figura 2 – Símbolos americanos para identificação dos gêneros



Fonte: <http://www.culturaegenero.com.br/52-opcoes-de-genero-e-possivel/>

A existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades que são alheias às vontades das pessoas, sendo que os critérios dessa distribuição são sexistas, classistas e, ainda, racistas. Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e etnia, sendo que esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma.

As relações dos seres humanos são a base para a construção dos gêneros uma vez que se dá através da dinâmica das relações sociais.

Conforme Saffioti:

[...] não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia. (SAFFIOTI, 1992, p.210)

O que somos vai se constituindo através das relações com os outros, através de nossas interações e dinamismo com os que nos cercam, com o mundo dado e objetivo. Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida e um projeto de vida. Nesse processo, o fato de se pertencer a um gênero ou outro, ser menino ou menina também conformam as referências iniciais no mundo.

A identidade é uma consequência de nossas relações, ou seja, ela é sempre reposta a cada momento. Uma vez que a identidade é reposta, ela é vista como dada e, não se dando. É como se uma vez identificado o indivíduo, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto.

Na linguagem corrente dizemos “eu sou filho”, ninguém diz “estou sendo filho” (CIAMPA, 1990, p. 163). Nesta ideia poderíamos usar o “estou sendo mulher” e não “sou mulher” e vice-versa.

As relações de gênero se estabelecem dentro de um sistema hierárquico que dá lugar a relações de poder, nas quais o masculino não é unicamente diferente do feminino. Esta diferença de poder torna possível a ordenação da existência em função do masculino, em que a hegemonia se traduz em um consenso generalizado a respeito da importância e supremacia da esfera masculina.

2.3 DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO SEXUAL E ORIENTAÇÃO SEXUAL

Neste subitem pretende-se contextualizar as diferenças entre Educação Sexual e Orientação Sexual, dois eixos que ainda causam bastante dúvida e, respectivamente, suas abordagens em sala de aula.

Quando falamos em Educação Sexual nas escolas, sabe-se que esta se deu nos anos 20 e 30 no Brasil, a partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes, os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças. Com isso as nossas escolas passam a se preocupar a fazer o elo de intervenção preventiva, transmitindo a importância da higiene, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos considerados “normais” pela sociedade.

O objetivo era voltado apenas para o cunho higienista e eugenistas junto às crianças e adolescentes, combatendo as doenças venéreas e preparando os sujeitos para um futuro mais promissor e saudável.

O termo eugenistas, segundo César refere-se à preocupação:

[...] com as questões relativas à descendência, à “raça” e a transmissão de características indesejáveis, [...] era o saber que dava suporte ao ‘novo racismo’ que supostamente tinha as suas bases na ciência. (CÉSAR, 2009, p.50)

Foi no ano de 1922 que Fernando Azevedo tomou a frente para que a educação sexual se tornasse disciplina e que abordasse temas como princípios morais, higienistas e eugenistas. Neste período, a educação nacional focalizava a educação sexual como disciplina para o ensino nas escolas brasileiras. (CÉSAR, 2009).

Fernando de Azevedo, o defensor da ideia acima, nasceu em 2 de abril de 1894, na cidade de São Gonçalo do Sapucaí, no Estado de Minas Gerais e faleceu em São Paulo-SP, em 18 de setembro de 1974. Acreditava na força predominante das ideias como fator de mudança social. Fundou a Associação Brasileira de Educação, em 1924, e deu corpo ao movimento pela reforma do ensino por intermédio das “Conferências De Educação”, em 1922. À frente da Instituição Pública do Rio de Janeiro, implementa uma autêntica revolução pedagógica no ensino primário e secundário e, sobretudo, no ensino normal.

A partir de 1928 foi realizado o Congresso Nacional de Educadores, no qual foi aprovado então o Programa de Educação Sexual que seria desenvolvido com as crianças acima de (11) onze anos de idade.

Mas passados dois anos, em 1930, foi realizada uma pesquisa, através do Jornal Diário da Noite, sobre a Educação Sexual ministrada nas escolas e como resposta a esta pesquisa a maioria das opiniões era contrária ao conteúdo programático e, também, em relação às estratégias usadas pelos educadores.

Neste mesmo ano o colégio Batista do Rio de Janeiro inseriu em seu currículo o ensino da evolução das espécies e educação sexual, cujo professor idealizador foi Stawiarski. Esse programa possuía caráter inicial de análise do papel feminino na reprodução, sendo que, apenas em 1935, foram incluídas discussões e análises do papel masculino. Contudo, o idealizador do programa sofreu processo jurídico o que resultou na sua demissão (GUIMARÃES, 1995).

Seguindo as ideias de Guimarães (1995), nos anos anteriores à década de 60, a igreja católica tinha o domínio do sistema educacional, o que acabou resultando na repressão às ideias de Educação Sexual no período correspondente.

Contudo, algumas obras acabaram sendo difundidas e até publicadas mesmo com a proibição da igreja, todas elas com o intuito de responder questões relacionadas à sexualidade em seu caráter biológico e reprodutivista.

No ano de 1964 com o Golpe Militar, que foi uma conspiração realizada pelos militares contra o governo de João Goulart; o conchavo contra esse presidente aconteceu por conta da insatisfação das elites com os projetos realizados nesse governo, em especial as Reformas de Base. Além disso, contou com a participação americana, pois os Estados Unidos entendiam que a política de João Goulart não atendia aos interesses americanos. Sendo assim, financiaram instituições e campanhas de políticos conservadores a fim de minar o governo de João Goulart.

Diante de todas essas mudanças o Golpe Militar trouxe consigo uma ideologia de moralidade por intermédio de um sistema repressor na qual a disciplina de Educação Sexual foi banida das escolas. O Brasil estava passando por renovações pedagógicas e tudo aquilo que foi construído passa a ser abortado com o Golpe Militar. Embora ainda neste período tenham sido criadas propostas pedagógicas voltadas para a Educação Sexual, as mesmas eram negadas pelo governo (CÉSAR, 2009).

Conforme Guimarães (1995), ocorreram várias tentativas de implantação de propostas voltadas para a Educação Sexual nos currículos das escolas do estado de São Paulo. Algumas escolas criaram programas experimentais e a repercussão desses projetos inovadores e desafiadores deu margem para que outros lugares tentassem também a sua implementação. Neste momento eles tinham o intuito de prevenção e informação sobre temas da contemporaneidade.

Há relato que um colégio de Minas Gerais inseriu em seu currículo um programa de Educação Sexual para alunos do ginásio (atualmente conhecido hoje como o 9º ano no Ensino Fundamental), mas o referido programa teve duração de apenas três anos devido à grande rejeição dos pais.

Contudo tivemos colégios mais ousados tal como o Pedro Alcântara, no Rio de Janeiro, que, em 1964, em pleno auge do Golpe Militar implantou a Educação Sexual em todas as séries. Outros seguiram o exemplo, tais como: Infante Dom Henrique, Orlando Rouças e André Maurois, que implantaram o ensino de Educação Sexual em 1968.

No entanto, estes colégios sofreram represálias onde alguns diretores foram exonerados, professores sofreram sanções e alguns alunos foram expulsos.

As rejeições em relação à Educação Sexual não cessaram apenas nestas escolas. Nesse mesmo ano, outra repressão foi registrada com a deputada Júlia Steumbruck, também na cidade do Rio de Janeiro, que apresentou um projeto de lei à Câmara dos Deputados propondo a implantação obrigatória da disciplina de Educação Sexual em todas as escolas brasileiras e que esta fosse inserida no currículo de todos os níveis de ensino.

Entretanto, devido à moralização imposta pela tal ditadura, o seu projeto não foi aceito e recebeu inúmeras objeções (CÉSAR, 2009).

Conforme Guimarães:

[...] O início da década de 70 caracterizou-se por um retrocesso ao puritanismo fechado e aumento da censura. Não havia uma lei proibindo a Educação Sexual, porém, temerosos administradores escolares escravizavam os programas em escolas públicas (GUIMARÃES, 1995, p.66).

Nesta época devido ao temor dos gestores e àqueles que lideravam a administração das escolas era comum o medo instaurado em ir contra as ideologias da ditadura e do governo. Era sabido que não existiam documentos que proibissem a Educação Sexual, mas ninguém se arriscava em inseri-la nos currículos de suas escolas.

Nos finais dos anos 70 e 80, a sociedade brasileira passa novamente por transformações políticas o que ocasionará mudanças em todos os âmbitos políticos e também sociais, incluindo o campo da sexualidade sofrerá alterações.

Com essas mudanças surgem algumas reivindicações no campo político, sendo que algumas estavam relacionadas à luta feminina e defendidas por alguns intelectuais da época, desta maneira, são constituídas novas maneiras de se compreender a Educação Sexual no país (CÉSAR, 2009).

Diante dessa nova forma de se compreender a Educação Sexual foram realizados congressos sobre a temática nas escolas de iniciativa privada na qual os profissionais da educação mostraram interesse sobre o assunto, visto que os eventos reuniam cerca de duas mil pessoas.

Com essa fomentação em relação ao tema que vem à tona, surgem algumas entidades criadas com o objetivo de controle populacional, dentre elas, Sociedade Civil Bem Estar Familiar no Brasil (BEMFAM), sendo ela a primeira a organizar o Seminário

Técnico de Educação Sexual. Logo em 1983 fez-se o primeiro Encontro Nacional de Sexologia organizado pela Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia.

Apesar deste avanço, as entidades ainda tinham uma visão da sexualidade reduzida ao sexo, muito voltado ao caráter biológico como já citado. Dessa forma, elas objetivavam o controle preventivo de doenças, a gravidez precoce. Passados alguns anos surge a doença misteriosa e que assustava a todos, a temida AIDS que, com sua propagação entre os jovens e adolescentes, abre margem para instigar estudos e discussões acerca do assunto neste período (GUIMARÃES, 1995).

Segundo Louro:

De fato, a partir da segunda metade dos anos 1980, no Brasil, passou-se a discutir muito mais a sexualidade (e a homossexualidade) em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. A preocupação em engajar-se no combate à doença (AIDS) fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação passasse a estimular projetos de educação sexual, e, em 1996, o MEC incluiu a temática, como tema transversal, nos seus Parâmetro Curriculares Nacionais (os PCNs, a nova diretriz para a educação do País). Vale notar, contudo, que as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das ideias de risco de ameaça, colocando em segundo plano a associação ao prazer e à vida. (LOURO, 2008, p.36).

A partir de 1990, inclui-se a Orientação Sexual como um dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, apesar desta inserção, temos praticamente todos profissionais sem formação para atuar de fato, com uma qualidade e conhecimentos devidos.

Para Martelli:

A não-materialização [da Orientação Sexual como tema transversal] passa pela formação dos professores, pelo precário sistema educacional brasileiro, mas, sobretudo, pela negação da sexualidade como algo inerente à vida humana nas diferentes faixas etárias (MARTELLI, 2009, p.129).

Para uma definição mais técnica, podemos nos basear em Furlani (2009), que diferencia os conceitos de Educação Sexual e Orientação Sexual. A Educação Sexual é entendida como o conjunto de informações ligadas à sexualidade indexada de maneira informal e proferida no seio familiar, enquanto a Orientação Sexual, é conceituada como um processo de intervenção sistematizado, algo que é planejado e intencional com base no que é epistêmico.

Já para outros estudiosos como Altmann e Martins:

[...] nos movimentos sociais e, de modo geral, na bibliografia internacional, orientação sexual é um termo utilizado para indicar qual o sexo (masculino ou feminino) pelo qual uma pessoa sente-se atraída ou elege como objeto de desejo e afeto [...]. Educação sexual, por sua vez refere-se a práticas educativas que têm a sexualidade como tema. (ALTMANN E MARTINS, 2007, p.132).

É sabido que os PCNs colaboraram para instigar novas discussões acerca do tema, publicações, palestras e muitas pesquisas de campo surgiram em torno da sexualidade, porém com vistas nesse propósito Martelli nos alerta para que:

[...] embora se considere relevante a importância do trabalho com o tema da sexualidade junto aos alunos e às alunas do ensino fundamental, prevalece, nos PCNs e nas práticas docentes, uma visão biologizante da sexualidade, deslocada dos conhecimentos econômicos, culturais, sociais, políticos e históricos (MARTELLI, 2001, p.01).

Não podemos negar a importância do referido documento, mas sua logística ainda está voltada para o caráter biológico da sexualidade. Ou seja, voltados apenas para prevenção de doenças e à gravidez, o que é confirmado por Santos:

[...] que a orientação preconizada pelos PCN precisa ser interpretada como uma proposta de Educação Sexual e não como Orientação Sexual. Sendo uma educação sexual ou uma “educação para sexualidade”, ampliamos as discussões para aspectos norteadores das relações humanas: sociais, econômicas, éticos, étnicos e históricos. Dessa forma, conseguimos nos desvencilhar de práticas minimizadoras ou superficiais, que inclusive se fazem vigentes na escola quando se pretende tratar a sexualidade de forma fragmentada em ações pontuais por meio de temas transversais (SANTOS, 2009, p.18).

Ao analisar a trajetória da educação sexual no século XX percebe-se que ocorreram momentos de grandes conquistas, mas também de medos e recuos. As concepções acerca da sexualidade são históricas e se modificam com o passar do tempo, pelo espaço que está inserida, por nós e também pela sociedade que não é estática e está sempre em constantes modificações.

A sexualidade é composta de múltiplos significados, pois envolve crenças, mitos, tabus, preconceitos que são carregados desde a Idade Média, comportamentos e religião em suas manifestações.

Para Guimarães:

[...] A sexualidade não é algo estático e nem imutável, sendo assim, construímos e desconstruímos no momento que acharmos oportuno, mas ela é vivenciada na transitoriedade e no movimento entre o tradicional e o moderno (GUIMARÃES, 1995, p.31)”.

2.4 OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL X SEXUALIDADE E GÊNERO

Os Referenciais Curriculares para Educação Infantil foram sem dúvida o documento norteador para garantir à criança os valores de igualdade e respeito entre os diferentes gêneros.

A criança ao nascer cria com a mãe um laço materno incontestável, não diferenciando o seu próprio corpo e os limites de seus desejos. Caso esses desejos não sejam atendidos pela mãe, a criança fica frustrada e, logo vem a irritação. Um exemplo pode ser quando a criança precisa ser amamentada ou quando está com sono e esses “desejos” não são por algum motivo qualquer contemplados.

Quando ocorre o oposto, a mãe está sempre em prontidão a fim de atender a criança pequena em todos os seus aspectos, ela irá se desenvolver de forma favorável, sabendo identificar o eu do outro.

Consequentemente, a criança irá se desenvolver e entender os limites que existem de seu corpo e a ação e reação de cada movimento que realiza, por exemplo, o levantar o braço ou o pezinho. Quando ela no seu inconsciente tiver ideia do que fez, automaticamente ficará encantada com a descoberta.

A partir do momento que ela cria essa percepção, passa a organizar as suas emoções e a ampliar seus conhecimentos sobre o mundo em que está inserida. Contudo, os cuidados do adulto em relação a ela são imprescindíveis na formação educativa. Na faixa etária de 0 a 6 anos os cuidados são primordiais e assumem um caráter prioritário na educação institucional das crianças. Quando o bebê toma mamadeira, seja com a mãe ou com o professor de educação infantil, o ato de dar e receber faz com que as crianças aprendam sobre si mesmas, estabelecendo uma confiança básica no outro e em suas próprias habilidades. Tudo isso contribui para a construção de sua identidade.

Logo ao nascer as primeiras pessoas com as quais os bebês criam vínculos são os próprios adultos, em específico, os pais, que na sua integridade lhes garantem a sobrevivência por meio da alimentação, higienização, proteção, lar, conforto, carinho, ternura, entre outros.

Desde este momento os pais estão depositando na criança uma bagagem cultural e, assim, a mesma vai tendo conhecimento de mundo. Além disso, são os pais que organizam e interpretam este mundo para ela, estabelecendo uma forte relação afetiva. É justamente esta relação ou vínculo que o bebê cria com os adultos que o faz adotar condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à sua inserção em grupo ou cultura específica.

Nesta faixa etária o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado ao prazer, só que este prazer é marcado fortemente pela cultura inserida pelos pais, como citado acima e, também, pela sua história uma vez que cada sociedade cria regras que constituem como parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. Isso é claro quando as crianças estão descobrindo sua sexualidade e fazem alguma expressão ou gesticulação exploratória em seu corpo ou no corpo de uma outra criança e o adulto logo as reprime.

A fase oral, por exemplo, é imprescindível para a exploração do corpo e desenvolvimento da criança.

Em suma, a Educação Sexual contribui e garante que as crianças e os (as) adolescentes tornem-se mais conscientes e responsáveis ao terem conhecimento sobre seus corpos e os direitos sexuais.

E, infelizmente, a Educação Sexual tem recebido pouca atenção das políticas públicas e educacionais, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) garantirem a Orientação Sexual como um dos temas transversais, as escolas ainda relutam para incluí-la como uma de suas intervenções pedagógicas.

Além do exposto acima, existem alguns docentes que enxergam esse assunto como incômodo e hermético por não terem uma formação completa sobre o tema.

Na próxima seção abordaremos aspectos relacionados ao que são práticas sexistas bem como as mais utilizadas na educação infantil.

SEÇÃO 3:

PRINCIPAIS PRÁTICAS SEXISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção apresentará o conceito de práticas sexistas e, ainda, uma análise de quais são mais utilizadas pelos docentes que atuam na Educação Infantil.

3.1 O QUE SÃO PRÁTICAS SEXISTAS?

Dentro de nossa sociedade sejamos nós, meninas, meninos, homens ou mulheres compartilhamos de uma visão androcêntrica na qual, por força maior, fomos pouco a pouco nos modelando, seja em seus pensamentos, seja em suas ações.

De acordo com a Constituição Federal somos todos iguais, mas a nossa sociedade desigual e androcêntrica passa a firmar cada vez mais as diferenças entre homens e mulheres.

O termo androcentrismo considera o homem, o sexo masculino, como o centro do universo, aquele que é o único apto a governar, determinar as leis e estabelecer justiça entre o outro. O prefixo “andro” vem do grego antigo (andrós), que significa: “homem”, “varão”, “marido”, “esposo”; que acrescido a outra metade “centrismo” coloca o mesmo como ser supremo, ou mesmo um semideus.

Segundo (MORENO, 1999) parte do homem ser a base para tudo que acontece na sociedade, único observador eficaz de todas as coisas que acontecem em nosso planeta. É essa proporção da humanidade que detém a força, os meios de comunicação, os poderes de governo, além de serem os responsáveis por guiar a nossa sociedade e os meios de produção, as técnicas e a ciência.

Essa visão androcêntrica de mundo vem de muito tempo e não é compactuada apenas pelos próprios homens, sendo aceito pelas mulheres sem questionamento, talvez pela falta de oportunidade de mudar este conceito ou pelo simples fato de ter se acomodado com esta visão.

Como já citado em capítulos anteriores, estamos carregando essa visão que também é sinônima de comportamento heteronormativo desde a Antiguidade, visão esta muito difícil de ser superada, pois as mulheres, ao compartilharem desse pensamento, também compactuam com ele.

Ao tolerarem este conceito ou modelo, estão aceitando de forma que, às vezes, inconsciente suas ideias e muitas vezes acabam sendo as principais defensoras e transmissoras desse pensamento.

Tomemos por base o que acontece ainda nos dias de hoje onde a quantidade de mulheres tenha aumentado gradualmente, principalmente as que desempenham um trabalho remunerado (segundo informações do IBGE de 2011- as mulheres constituem cerca de 46,1% da população economicamente ativa), ainda não se altera o fato de que elas, na maioria dos casos, com o mesmo nível superior dos homens ou até maior, recebam salários inferiores aos deles. O IBGE aponta que mesmo as mulheres tendo conquistado várias lutas, inclusive a de inserção no mercado de trabalho, continuam recebendo cerca de 70% menos do que os homens recebem exercendo a mesma profissão e com o mesmo nível de escolarização.

Esta visão sexista é o que gera a discriminação entre os sexos, ela é dominante não somente na sociedade como dentro de nossas escolas. Tanto no comportamento como na forma que pensamos, agimos, sentimos, falamos, sonhamos ou até mesmo fantasiemos é influenciado pela imagem que possuímos de nós. Essa imagem que vamos solidificando no dia a dia é decorrente e fruto dos modelos oferecidos pela sociedade, principalmente a medieval.

Não é a biologia que condiciona os nossos limites, gostos, possibilidades, comportamentos e o modo de ser, quem foi o determinante foi a sociedade medieval que era extremamente heteronormativa, referenciando o homem como ser central e a mulher como subalterna.

Para Moreno (1999), se os seres humanos fossem guiados por seus impulsos biológicos e comportamentais não haveria necessidade de uma educação tão rigorosa na natureza do que o que é mulher ou homem.

Sabemos também que junto a esta visão existem outros fatores como crenças e valores, ou seja, a visão que possuímos de mundo é sempre parcial, não agimos de acordo com a realidade, mas sim pelo modo que a nossa sociedade nos pintou. Essa imagem nunca é construída sozinha, mas é uma conjectura de ideologias, crenças, culturas, valores, religião, família, amigos, professores, entre outros.

A partir dessa ideia podemos entender que a forma como agimos é consequência e influência do outro, sejam pessoas ou ideias, que também estão sob influência de outros, e assim por diante. As nossas relações são construções coletivas da realidade na qual estamos

inseridos, portanto, ela atinge a todos, não somente a sociedade, mas também a escola que está inserida dentro da sociedade.

A visão sexista foi além dos muros escolares: Qual seria o feminino da palavra *sexo*?

Para uma pequena reflexão, leiamos um trecho de Luis Fernando Veríssimo, extraído de

“SEXA”, (1897):

- Pai...
- Hummmmm?
- Como é o feminino de sexo?
- O quê?
- O feminino de sexo.
- Não tem.
- Sexo não tem feminino?
- Não.
- Só tem sexo masculino?
- É. Quer dizer, não...

A criança ao nascer ela vê o ser humano como um ser neutro, seja o pai, a mãe, ou seja, ela não compreende a diferença ainda entre os sexos, porém o próprio homem desde o seu nascimento já inicia essa dicotomia fazendo as diferenças entre homem e mulher. (MORENO, 1999).

E assim acontece dentro de nossas escolas na qual a imagem de homem e mulher vai sendo transmitida aos alunos e alunas, por meio dos conteúdos de ensino, contribuindo de forma intensa para a formação de seu eu social, padrões de comportamento, com que modelo devem se identificar e para informar sobre a diferente valorização atribuída pela nossa conjuntura na sociedade aos indivíduos de cada um dos sexos.

As meninas quando chegam à escola são ensinadas sobre a sua identidade sociolinguística, porém com o tempo são ensinadas a renunciá-la.

Exemplo: quando as meninas, mesmo estando em uma quantidade demasiada, encontram um menino, perdem a soberania e a forma masculina para chamamento, invocação e interpolação eleva-se de poder, como afirma Louro:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabaram a tarefa podem ir para o recreio”, *ela* deve se sentir incluída. (LOURO, 2012, p.70).

Essa prática sexista não ocorre apenas por meio da oralidade, mas sobretudo nas linguagens verbais transcritas nos livros didáticos com recorrência, principalmente, na alfabetização de crianças, reforçando aqui o modelo linguístico androcêntrico já mencionado.

Como eles são mais sólidos nos livros de alfabetização, as crianças ainda não têm o discernimento e nem a sensibilidade para revelá-las. Segundo Moreno “ essa prática nos livros de linguagens das primeiras séries de alfabetização se assemelha a um tratado de androcentrismo para estudantes indefesos uma vez que ainda estão em processo de alfabetização. (MORENO, 1999, p.39).

É sabido que estes livros trazem toda contextualização da alfabetização contemplando sequências didáticas com frases e textos que evidenciam a figura feminina, ou seja, nomes e substantivos do gênero feminino ligados aos espaços domésticos e aos cuidados de casa, assim como figuras ilustrativas para enfatizar a ideia. Já os meninos são contextualizados em um espaço público, ao ler, escrever, o mundo do trabalho e outros.

Conforme as ideias de Moreno (1999), em alguns livros de História do Ensino Fundamental ou Ensino Médio podemos encontrar histórias de guerras, heróis e mitos machistas na qual a força, o heroísmo e a virilidade são colocadas no centro como se a força fosse o elemento mais importante dentro de uma sociedade para dominação.

A história escrita pelos homens, ou por mulheres que seguem os padrões por eles estabelecidos, é uma história que se centra na investigação e no estudo daqueles aspectos que eles consideram mais importantes e negligencia os restantes. Isso posto, toda escolha se faz em função de alguns critérios prévios que supõem uma tomada de partido. Nesse caso, os critérios de escolha indicam uma determinada concepção do mundo, da sociedade e das relações entre seus componentes que se fixam na valorização da força, da competição, e no desejo de domínio (MORENO, 1999, p. 49).

Todo o contexto histórico-social é contado para as crianças elevando a figura masculina como ser supremo, sem a citação das mulheres. É como se na época a sociedade fosse composta apenas pela figura masculina e não existissem as mulheres para a formação da história.

3.2 AS PRÁTICAS SEXISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas pesquisas no campo acadêmico têm trazido a temática da existência de práticas sexistas na Educação Infantil, principalmente, nas mídias como televisão, internet, rádios e outros meios de comunicação apesar da instabilidade política que vivência o país

neste ano, decorrente da soberania ir em oposição aos assuntos que se referem aos gêneros e identidades. Muitas pesquisas tiveram um contingenciamento de verbas e, algumas universidades, em especial, em pesquisas que abordam temas tais como: relação de gênero, identidades e sexualidade.

É um assunto delicado para ser abordado, inclusive pelo fato de analisar posturas, ideologias, culturas que vêm sendo colocadas como exemplo desde a Idade Média como um padrão heteronormativo e que tomou proporções gigantescas dentro de nossa sociedade é vista hoje como práticas sexistas e geram discriminações e preconceitos por onde permeiam.

Considerando que o espaço escolar destinado às crianças pequenas da educação Infantil, de 0 a 5 anos de idade, se constitui em local no qual os educadores ou educadoras também trabalham para que ocorra a socialização primária da criança, pode evidenciar duas possibilidades em relação a sua formação: a pura e simples reprodução de práticas e valores existentes na sociedade em que ela está inserida ou a criação de oportunidades de vivências cotidianas que favoreçam o desenvolvimento de condutas que, de certa forma, colaborem para a formação de um ser social mais justo e que, na relação com o outro, forme sua própria identidade.

Nesta ideia Finco afirma:

A instituição de Educação Infantil pode incorporar, em suas práticas educativas, iniciativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero e de extinção de práticas sexistas. Se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática teremos que discutir a diversidade cultural, reconhecê-la e valorizá-la, nas práticas educativas do dia-a-dia, garantindo uma educação pela qual meninos e meninas possam, como seres humanos, viver esta fase da vida em sua plenitude. (FINCO, 2008, p.250).

Temos de lembrar que este educador (a), vive em uma sociedade heteronormativa, tem suas crenças, suas religiões, sua cultura entre outros e atua conforme suas ideologias, podendo claramente internalizar algumas práticas sexistas e também assim o oposto. Como já mencionado as práticas sexistas existem desde a Idade Medieval, muitas famílias as cultuam, sendo assim, as crianças já as trazem como bagagem cultural do próprio berço.

Sendo assim, a escola nunca estará livre das práticas sexistas já que elas estão presentes na sociedade; o ambiente escolar pode sim ser o lugar de reforço das mesmas, cabendo neste caso ao professor da Educação Infantil ser o mediador, desde que a sua formação lhe dê suporte ou subsídios para compreender a história da Educação Sexual e como trabalhar para minimizar as discriminações e promover uma educação sexual de

qualidade a fim de ofertar às crianças o que lhe é garantido por direito dentro nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI, 2009) bem como nos Referenciais da Educação Infantil (REI, 1998) .

Atualmente existem muitas pesquisas denunciando as práticas sexistas nas escolas e não somente no campo da educação infantil; essa difusão se deu pelo fato já mencionado que a sexualidade deixou de ser um assunto obscuro e passou além da Idade das Trevas. Porém, mesmo com a infinidade de pesquisas que permeiam o campo acadêmico, é sabido que os preconceitos, discriminações e as mesmas práticas sexistas de ontem são as de hoje. Ou seja, elas ainda permanecem. E qual seria o motivo?

É possível supor que isso ocorra devido ao seu percurso histórico assistencialista como citado na primeira seção, o que permitiu que a Educação Infantil fosse vista como um espaço onde são desenvolvidas tarefas muito próximas daquelas que ocorrem em âmbito ou seio familiar.

Então, os educadores procuram ensinar às meninas tarefas de cunho feminino do lar e o faz da mesma forma para o menino. Sendo assim, essa característica tem contribuído tanto para demarcar e desqualificar um campo de trabalho visto como preferencialmente feminino, podemos dizer em outras palavras a “feminização do trabalho docente” acompanhado nas pesquisas na seção 1, como também, para reforçar as práticas que binarizam os papéis sexuais indicando o que é próprio ou não para cada uma das crianças.

Assim, por meio de atividades, brincadeiras, posturas, conselhos, enfim, uma variedade de decisões na qual o professor é protagonista dentro da sala de aula da Educação Infantil eles têm sido responsáveis por práticas sexistas que são decorrentes de nossa história, mas que culminam dentro do ambiente escolar reforçando aquilo que já vivemos fora dele.

Segundo Louro (1997), o desenvolvimento das identidades de gênero e sexual transcorre por toda a vida. A identidade de gênero se multiplica de acordo com os papéis sociais e processos culturais que vão permeando a construção de gênero da criança; já a identidade sexual se refere à preferência sexual atrelada ao prazer que a criança irá buscar como já mencionado na seção 2.

Durante toda nossa vida as identidades de gênero assim como nossa sexualidade estão em constante transformação, porém na Educação Infantil ela acaba sendo sufocada ou exemplificada pela heteronormatividade, na qual os educadores, de forma sutil, têm o intuito de vigiar os corpos e reforçar diariamente a importância de não transgredir o que é socialmente determinado para cada um dos gêneros.

Cotejando esta ideia, Louro afirma:

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras. (LOURO, 1997, p.49).

A criança acaba não tendo na íntegra a liberdade de escolher que papéis sexuais e identidades de gênero vai querer para si já que as práticas pedagógicas estão voltadas para manter como exemplo aquilo que a sociedade determinou como padrão ideal e único.

Muitos educadores em suas práticas pedagógicas nem as fazem de forma intencional, mas pelo que foi construído em suas ideologias por meio de sua cultura e daquelas trazidas pelas próprias crianças.

Segundo afirma Finco:

A forma com que a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou quando justifica a atividade sem capricho do menino; o fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo torna possível perceber como as expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino e vice-versa. (FINCO, 2008, p.266).

Com o apoio do trecho acima, o menino não pode ser caprichoso? Quando é caprichoso sofrerá sanções pela turma ou pela própria sociedade e a menina será que não poderá realizar uma atividade como realizou o menino ou vice-versa?

É provado que essas práticas são oriundas das construções sociais engajadas na história e na cultura de um povo, reforçando os padrões sexistas de uma sociedade e que, quando ganham força, ultrapassam os muros escolares limitando a imaginação e a liberdade da criança no aspecto do brincar e se relacionar. Assim, surge a possibilidade de inverter esta situação por parte dos educadores que atuam com crianças pequenas; mas isso pode levar um tempo e o educador tem que reconhecer a sua importância e conscientização quanto à sua necessidade.

A conscientização da importância de uma mudança de atitudes como esta exige um trabalho de desconstrução de preconceitos e mitos relacionados ao senso comum. A solução para esta questão seria contar com uma formação docente capaz de, promover um espaço de convivência democrática baseada em uma educação igualitária e não sexista. (FINCO, 2008, p. 271).

Segundo Louro (1997), a instituição escolar e, principalmente, os educadores são grandes responsáveis pela *fabrição* de sujeitos colaborando para que os corpos e mentes atuem conforme o esperado numa espécie de doutrinação.

A criança pequena, pelo fato de estar em processo cognitivo, não tem a sensibilidade de perceber que, às vezes, o que parece ser natural é uma imposição exemplificada do que a sociedade quer da mesma. Essa ação ocorre quando todos os sujeitos pertencentes àquela determinada instituição escolar costumam agir, sem perceber, da mesma forma, em relação ao delineamento das escolhas quanto ao gênero. Muitos discursos homofóbicos podem acontecer corriqueiramente associados ao senso comum e à incerteza quanto às possibilidades da escolha da criança pela homossexualidade.

Para ilustrar esta ideia, Louro afirma que:

São, pois as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente seja exatamente esta: desconfiar do que é tomado como natural. (LOURO, 1997, p. 67).

A criança deve ser livre para a construção de suas identidades e essa ação “natural” que ocorre dentro dos prédios de Educação Infantil pode ser nociva por delimitar as escolhas e o aprendizado das identidades citadas.

Apesar de tudo é da própria natureza da criança, transgredir e, inconscientemente, nas brincadeiras com outras crianças ela fazer um revezamento dos papéis sociais, visando apenas a sua diversão. Ou seja, a menina se colocar no lugar do menino ou vice-versa em uma brincadeira que estiver ocorrendo.

A positividade das transgressões se traduz na forma como resistem aos padrões pré-estabelecidos, quando expressam seus desejos, recriam e inventam novas formas de brincar, novas formas de ser menino e de ser menina. (FINCO, 2008, p. 269).

As práticas sexistas existentes hoje nas escolas, principalmente, aquelas que compreendem a Educação Infantil estão atreladas à desigualdade de gênero, por esta razão é fundamental que entendamos que sua gênese e manutenção dentro da sociedade contemporânea é um legado de todo um patriarcado.

Essa sociedade patriarcal, desde a Idade Média, vem contribuindo e reforçando os modos de produção na qual elevam a figura masculina como a categoria principal dentro da sociedade, levando vantagens sobre as mulheres, mesmo que exerçam trabalhos de mesmos níveis, sejam eles dentro de uma empresa privada ou pública.

Nunes (2002) destaca que ainda existe o machismo enalacrado nas instituições familiares, primeira instituição na qual a criança pequena tem contato e vai indexando a sua cultura e conceitos; e, dentro deste seio familiar já enraizado pela cultura machista, vão se criando concepções de poder, na divisão de comportamentos, nas cores e na distribuição dos brinquedos às crianças. É o chamado patriarcalismo segmentado por toda a cultura disseminada à criança pequena.

Segundo Bourdieu,

O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, a família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo [...] ela inculca explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres [...] Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal [...] e, sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes [...] faculdades, entre as disciplinas [...] entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações”. (BOURDIEU, 1977, p. 103-104).

É na família que a criança aprende o papel da reprodução da dominação e da visão masculina como única e legítima ; sendo assim, para embasar parte deste trabalho, já temos o conceito de que as próprias crianças já trazem essas práticas sexistas para dentro da escola e, em dado momento, elas são reforçadas por alguns educadores da Educação Infantil que não têm um preparo quanto à formação e, ainda comete a reprodução de forma não intencional, pois, também teve em sua formação ou criação a indexação do domínio masculino sobre o feminino.

Vale ressaltar ainda que, mesmo o educador tendo um nível superior, o currículo da graduação não foi suficiente para abordar disciplinas como Educação Sexual que serviria de pilar para que o mesmo desenvolvesse conceitos de sexualidade de forma interdisciplinar deixando a criança livre dessas práticas e livre para decidir se as suas práticas são as ideais ou não para sua vida.

Mas, além deste reforço recebido no ambiente escolar, o patriarcal estipula como modelo infantil a educação na qual o menino deve exibir seu sexo, gostar de si próprio como referência ao narcisismo fálico, e em contrapartida, a menina é orientada a sempre esconder seu sexo, seus desejos de forma misteriosa; ou seja, ela é proibida de ter relações

afetivas com sua identidade sexual, deixando para o outro “homem” o poder da dominação sobre a mulher. (NUNES, 2002).

Para Bourdieu,

A ação de formação [...] que opera esta construção social do corpo [...] é, em sua maior parte, o efeito automático, e sem agente, de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico. Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados. As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres [...], assinalando-lhes lugares inferiores [...], ensinando-lhes a postura correta do corpo [...], atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas. (BOURDIEU, 1999, p. 34).

O que predomina como padrão é a cultura androcêntrica, como já citado anteriormente neste trabalho, na qual a mulher é excluída das tarefas mais nobres na sociedade, deixando para o homem ser o agente da ordem física e social das coisas. Sendo assim, a mesma recebe apenas prestígio em tarefas penosas e sem valor social, tais como aquelas que lhes é concedida desde o nascimento como a capacidade de gerir um filho, cuidar do mesmo, dos afazeres domésticos e similares.

Diante de todo o exposto, sabemos como se deu todo o processo histórico e cultural, mas continuamos a manter o mesmo padrão. É necessário colocar essas diferenças em evidência e rebatê-las, explicitar novas formas de relação entre os sexos dentro de novas formas de relações sociais.

Este é o momento de educarmos a pessoa como sujeito de si, capaz de reconhecer-se como tal diante da responsabilidade de sua existência e dos conflitos sociais de cuja realidade participa sem opção (NUNES, 2002)

Os papéis de construção de gênero são construídos no ambiente escolar devido a essas práticas sexistas carregadas pelos alunos e por seus professores e que acabam tendo reflexos nas relações sociais e políticas. Como já mencionado em outra parte do trabalho, reforçam Santos e Bruns (2000) que a construção do gênero não é algo biológico e nem natural: o ser humano vai se tornando mulher ou homem de acordo com as suas relações interpessoais, através de um processo histórico-social.

Tudo o que somos ou nos tornamos está relacionado às significações que fazemos do mundo e junto vêm questões tais como: quem dentro da sociedade tem o poder de representar? Quem são os representados? Quais grupos não são representados? É a partir

dessas representações que vamos formando a nossa identidade que não têm um núcleo específico, mas é um conjunto de todos eixos circundantes.

Mesmo hoje com o fato de vivermos conectados pelas tecnologias midiáticas na qual preza-se à beleza e a imagem escultural, expressamos a diversidade cultural de nosso tempo.

O corpo não é apenas um texto da cultura. É também, como sustentam Bourdieu e Foucault, um lugar prático direto de controle social. De forma banal, através das maneiras à mesa e dos hábitos de higiene, de rotinas, normas e práticas aparentemente triviais, convertidas em atividades automáticas e habituais, a cultura “se faz corpo”. (BORDO, 1997)

A figura masculina por diferentes partes do mundo carrega consigo o adjetivo de poder com relação à mulher. Essa dominação historicamente se mantém a partir de estratégias em diferentes épocas e, sutilmente, é incorporada pelos sujeitos sem que a percebam. Comumente, essa faceta da violência não só é aceitável como também pode ser vista como natural. Assim, as relações de dominação são incorporadas pelo dominados sem que sejam questionadas. (CARVALHO, 2010)

Conclui-se com Reis e Gomes (2009) que a escola é apontada como uma instituição que reproduz as diferenças sociais, impondo valores e padrões culturais discriminatórios, precisa assumir seu papel de agente de mudança, deixando de lado práticas pedagógicas que silenciam as desigualdades e corroboram a discriminação diluída no cotidiano escolar, sob pena de trair seus princípios básicos de igualdade.

A escola precisa criar um mecanismo para subverter a ordem de gêneros criando um viés que promova uma prática pedagógica emancipadora capaz de suscitar uma educação formal que promova a igualdade entre homens e mulheres sem nenhuma prática sexista.

Conforme os estudos realizados por Silva (2010), confirma-se que a política educacional carrega consigo um sistema neoliberal no qual os valores masculinos predominam, são eles: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia e produtividade. Esses objetivos supracitados levam, no caso, à discriminação da mulher. Embasado no conceito acima podemos perceber que é necessária uma mudança de estrutura educacional discutindo as relações de gênero, promovendo a preparação dos alunos para atuarem de forma mais igualitária dentro de nossa sociedade.

Segundo Louro (1997), a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade

que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, etnia, raça, bem como se constitui em um espaço generificado.

A escola, vista como único meio de ascensão social pelo qual todos nós passamos, deve ser um local onde todos os estereótipos devam ser eliminados, oferecendo aos nossos alunos e alunas as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento sem nenhuma interferência de preconceitos que carregamos historicamente.

É somente com uma educação emancipadora que conseguiremos desmistificar a heteronomia ou sociedade heteronormatista - proveniente do período medieval- os mitos da superioridade do sexo masculino sob o feminino (NUNES; SILVA, 2006).

É importante entender que a questão de gênero vai além das aprendizagens escolares; ela é perceptível nas práticas formais e informais de nossos pais, mas na escola, nós professores somos responsáveis por grande parte dela uma vez que as mesmas estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que indicamos ou colocamos à disposição para nossos alunos, no vestuário que permitimos ou reprimimos, nas pesquisas que elencamos, nas piadas que fazemos ou ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas que fazemos dentro de sala de aula, nos castigos que aplicamos, nas premiações ou, ainda, até mesmo nos processos de avaliação que mensuramos.

É justamente nessas tarefas que devemos estar mais atentos para não cairmos mais uma vez na indexação das práticas sexistas medievais, mas que perduram constantemente em nossas rotinas escolares.

Essas indexações imperceptíveis das identidades de gêneros podem ser sentidas tanto na fala das próprias crianças, dos seus professores, das famílias e outras entidades que cerceiam a criança. (FELIPE, 2008).

Não podemos culpabilizar a escola por todas as formas de discriminações ou interferências das práticas sexistas, pois é preciso perceber que elas se iniciam fora dos muros escolares, porém ganham relevância dentro da instituição. A linguagem denuncia uma cumplicidade passiva de códigos femininos e masculinos exercendo um tipo comum de violência.

Pautada por hierarquias nas relações, pelo uso simbólico de poder e, exercida com consentimento, a violência simbólica não recorre à força física, mas silencia o desrespeito ao outro. (REIS; GOMES, 2009)

Para Carvalho (2001), os professores (as) esperam que as meninas sejam mais caprichosas enquanto os meninos mais relapsos e, quando um dos dois apresentarem comportamento diferente do esperado, considera-se um grande problema.

Louro (1997) esclarece que a construção dos gêneros e da sexualidade se dá ao longo de nossas vidas por diversas aprendizagens, sendo empreendida de modo explícito ou dissimulado por vários conjuntos culturais.

Fica claro que esses conjuntos culturais não são apenas a escola, mas a igreja, a família, instituições legais e médicas; todas elas constituem campo formador no processo.

Mas, como este trabalho tem o objetivo de abordar, em específico, o ambiente escolar, é na escola que está a figura mais importante, responsável e fundamental do discurso que irá produzir ou reproduzir as suas vivências intrínsecas para os alunos. Ou seja, é o professor o único responsável por banir as formas de discriminação ou permitir que elas aconteçam naquele ambiente com base no que ele ou ela acredita e teve como formação cultural ou mesmo ideológica.

O propósito neste texto é voltar o olhar para o espaço escolar propriamente dito, uma vez que a instituição escolar que conhecemos (e na qual muitos/as de nós trabalhamos) esteve, ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas, envolvida com projetos de formação de determinados tipos de pessoas ou de identidades sociais: bons cristãos; bons trabalhadores, bons cidadãos e estes termos não significavam exatamente as mesmas coisas quando essa educação escolar era dirigida para homens ou mulheres ou era desenvolvida em tempos e espaços diversos. Esta função “formativa” da escola parece ter sido bem mais importante do que a mera transmissão de determinados conhecimentos em sentido estrito, e é esse seu envolvimento com a produção de identidades sociais que faz com ela continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais (MEYER, 2008).

Bourdieu e Passeron (1997) mostram como a escola constitui um mercado simbólico mediando entre a desigualdade individual e familiar precedente e as estruturas econômicas e simbólicas mais amplas, paralelas e subsequentes.

Muitos estereótipos de gênero dentro do âmbito educacional ferem o objetivo de zelarmos por uma sociedade mais justa e igualitária; precisamos quebrar essas barreiras e educar para a igualdade.

Muitos professores em abordagens da sexualidade fundadas pelo senso comum dão margem ao sexismo, tais como: “homem não chora”, “isto é coisa de mulher” “mulher é sexo frágil”, “homem tem de falar grosso” entre outros conceitos que são mais velados, mas em uma crise ou conflito eles vêm à tona como preconceito dos mais cristalinos ferindo como uma navalha (NUNES; SILVA, 2006).

Os professores (as) tendem com as práticas sexistas fortalecer a violência no âmbito das relações de gênero-intencionalmente ou não. Isto ocorre quando ele sobrepõe como melhor ou pior algumas características relevantes como a do homem ou da mulher, menosprezando ou inferiorizando uma das duas.

Diante de todas as instituições pelas quais passamos e que formam a nossa cultura, como já citamos anteriormente, cabe aos professores, propor intervenções de situações de aprendizagens capaz de suscitar nos alunos a reflexão de todos somos iguais e devemos aprender com as diferenças do próximo e que nenhum sexo é superior ao outro, rompendo assim os discursos hegemônicos.

Segundo Foucault (1995), o poder e o saber estão entrelaçados. O poder não é apenas coercitivo ou repressor, mas produtivo, heterogêneo, e atua por meio de “práticas e técnicas que foram inventadas, aperfeiçoadas e se desenvolvem sem cessar. Existe uma verdadeira tecnologia do poder, ou melhor, de poderes, que têm cada um, sua própria história” (FOUCAULT, 1995, p. 241)

Um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceito, pois eles começam dentro de casa e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro da própria escola, que deveria ser um lugar de acolhimento, além de sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas e, principalmente, também dos professores. (FELIPE, 2008)

Conforme Felipe (2000, p.170-171), quando os filhos demonstram um comportamento não apropriado para seu gênero, como brincar com bonecas, por exemplo, os pais costumam reagir de forma inesperada.

Ou seja, inicialmente, o primeiro bloqueio que a criança tem começa no seio familiar com os próprios pais em não aceitar ou mesmo colocar empecilhos para suas decisões íntimas sem ao menos conversar com a criança para saber qual motivo a levou a escolher aquele determinado brinquedo ou brincadeira.

Geralmente, o sexismo parte mais da figura masculina no meio familiar, visto que, quando um pai percebe que seu filho apresenta um comportamento que o mesmo entende como uma possível tendência para a homossexualidade, este pai, começa a questionar a sua própria identidade sexual como se o mesmo não tivesse sido *homem o suficiente* para influenciar o filho em um modelo de masculinidade tido como normal pela sociedade heteronormativa.

Com base nesta reflexão é possível compreender o fato de muitos pais compartilharem com a escola a preocupação sobre os requisitos para que seu filho

apresente em sua opinião comportamentos modelados pela sociedade, ou seja, comportamentos apenas de cunho heterossexual.

Mas quando falamos em brinquedos é sabido que a mídia e as próprias fabricantes têm grande influência no reforço sexista, afinal, são elas que destacam os estereótipos característicos para cada gênero.

Felipe (2000, p.169) destaca a diferença de brinquedos para cada um dos gêneros. Os brinquedos considerados de meninos caracterizam-se geralmente pela menção ao esporte, priorizando assim as atividades que exijam movimentos amplos, força física, competitividade e uma forte carga de agressão. Há no mercado inúmeros jogos que seguem nesta direção, tais como o Chute a gol, Jogo Pênalti, Big Soco, Bate Bate e ainda uma linha enorme de bonecos ou super-heróis com aspectos sisudos, envoltos em armaduras, escudos, capacetes, espadas, etc.

Um menino na Educação Infantil pode escolher um brinquedo feminino pela variedade das cores uma vez que os de juízo masculino são padrões e seguem uma mesma linha como mencionamos. Contudo, a família e os pais, em uma tentativa voraz de manter os padrões estreitados da sociedade, influenciam a escolha ou mesmo questionam a opção pelo brinquedo.

A criança de 0 a 5 anos não tem ainda enraizado este modelo da sociedade vivente, é ainda considerada pura, mas não inocente, dessa forma, deve ser livre quanto às brincadeiras nesta fase isenta de qualquer tipo de discriminação.

Entendemos que a identidade de gênero nesta fase ainda não foi construída na mente dessas crianças a ponto de se reconhecerem como pertencentes a um gênero ou a outro, assim o brinquedo não influenciará na formação sexual, pelo contrário, fará com que elas possam explorar os mundos diferentes que, de certa forma, os tornará adultos mais responsáveis e de valores sólidos na sociedade.

Para Finco (2008, p.267), a escola age construindo corpos e mentes de meninos e meninas para que a identidade de gênero seja finalmente aceita.

As diferenças podem ser percebidas, mas não são fixadas na característica biológica da criança apresentada ao nascer. Os significados de gênero vão sendo impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade.

É importante que o docente saiba desconstruir essas práticas na Educação Infantil, por exemplo, apresentando os brinquedos às crianças, no caso, se um garoto resolve brincar com uma panelinha, o professor pode mostrar a todos que, quando ele crescer e constituir

uma família, terá parte das responsabilidades em relação à família do futuro, ou seja, brincar com a panelinha significa que, quando crescer, precisará cozinhar.

É de suma importância que o docente saiba conduzir a turma para que eles não estigmatizem as brincadeiras e, em dado momento, que todos brinquem de casinha, meninos e meninas para que saibam como se dará esta responsabilidade e divisão de tarefas no futuro e, em outro momento, quando a brincadeira for de menino é importante oferecer esta oportunidade às meninas também.

Diante das mudanças econômicas, atualmente, muitos pais acabam cuidando dos filhos e a figura feminina, neste caso a mãe, busca espaço no mercado de trabalho. Perante este cenário o docente pode mostrar às crianças que, quando o menino brinca de boneca, ele pode criar em seu imaginário a figura de seu próprio pai ou realidade que se passa com ele ou outro colega.

Finco (2000, p.268) afirma,

Fica difícil, por exemplo, continuar sustentando a importância que um menino não brinque com boneca, em nossa sociedade atual, na qual cada vez mais o pai assume comportamentos de cuidado com suas próprias crianças.

Conforme descreve Finco (2008, p.267),

A escola acaba orientando e reforçando habilidades distintas para meninos e meninas, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado” para cada sexo, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora mesmo estando sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros, ouvindo a mesma professora.

Sob esta ótica precisamos aplicar uma educação igualitária e longe de qualquer preceito, afinal, meninos e meninas estão dentro da instituição com os mesmos propósitos.

O que temos observado é que a escola reproduz o que a nossa cultura e a sociedade define como masculinidade ou feminilidade. E os docentes, às vezes, sem perceber acabam reforçando a atitude sexista que a criança já traz consigo de casa e das primeiras instituições que frequentou antes da escola.

Os professores também tiveram uma formação com práticas sexistas que carregam para dentro das instituições e acabam utilizando o modelo familiar para sustentar o que é próprio de cada gênero segundo a sociedade.

A escolha de um modelo não sexista de educação não é uma tarefa fácil para quem aprendeu desta forma e também não acontece da noite para o dia, pois é algo cultural e

sabemos que a cultura de um povo não se desconstrói rapidamente, mas é preciso um olhar atento para se fazer a reconstrução.

Essa desconstrução de estereótipos requer um trabalho constante de revisão das práticas pedagógicas e de um repensar permanente daquilo que se tem como certo.

Esta desconstrução é missão das professoras que atuam nesta modalidade, haja vista que a figura masculina é muito carente na educação de crianças pequenas. As professoras acabam exercendo sua função pautada em seus valores, principalmente, os domésticos; não se veem como as peças-chave para importantes mudanças nas relações de gênero que contribuem para a desigualdade de gênero. Dessa forma, continuam reforçando as práticas sexistas encontradas na sociedade na qual se cria um estereótipo para o que é ser homem e o que é ser mulher.

Assim destacam Felipe e Guizzo:

[...] deixam de proporcionar atividades que estimulem a integração e cooperação das crianças dos dois sexos e acabam por reforçar a separação, na medida em que propõem atividades diferenciadas para meninos e meninas, além de estabelecer dinâmicas de trabalho baseadas nas disputas entre os dois grupos (FELIPE & GUIZZO, 2004, p.34)

Assim quando um aluno tem um comportamento diferente daquele que a sociedade considera normal, é imediatamente desaprovado uma vez que a escola ainda tem apenas como padrão o herdado de nossa sociedade medieval.

O tema sexualidade ainda é pouco discutido na Educação Infantil, prevalecem as visões pautadas no senso comum que produzem consequências importantes que vão marcar a criança no futuro, portanto, merece total atenção.

Ainda embasado em Louro:

[...] É no dia a dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos (LOURO, 2002, p. 128).

O educador não pode negar à menina o gosto pelo futebol, assim como ao menino o fato dele gostar da cor rosa, pois estaria praticando o sexismo. Como já mencionado, esse sentimento é passado tanto pelos pais quanto pela própria escola e pode prejudicar a criança quando ocorrer de forma demasiada.

Figura 3 - “Meninas jogando futebol”



Fonte: Foto Getty Images

O sexismo demasiado pode levar a criança no futuro a ter problemas de relacionamento, seja ele dentro de casa como no próprio trabalho uma vez que ele ou ela não vê o próximo como igual. O homem, por exemplo, pode colocar a mulher em uma posição inferior, a mulher pode se achar sempre frágil e dependente, ou ainda, o contrário: a mulher pode inferiorizar o sexo oposto, sentindo-se independente demais.

É justamente nas pequenas ações que podemos combater as práticas sexistas, iniciando este trabalho na família no sentido de evitar grandes distinções entre homens e mulheres, procurando dar a oportunidade à criança de fazer suas próprias escolhas, sejam elas de *menina* ou mesmo de *menino*.

Os pais são de suma importância para não alimentar essas práticas bem como o professor, a fim de que a criança entenda que essas separações não são extremamente necessárias.

Figura 4 – “Crianças brincando”



Fonte: Foto Getty Images

Às vezes, praticamos o sexismo inconscientemente ao separar os brinquedos, mochilas, lancheiras, cadernos, entre outros itens, sendo assim a criança tem a visão de que tudo é separado. Geralmente, o fato de que as mulheres passam mais tempo com os filhos, principalmente, nas tarefas domésticas elas detêm mais essas práticas do que a figura masculina que também não é descartada.

A mídia nos tempos atuais exerce grande influência nas referências e determina que os brinquedos dos meninos sejam os super-heróis, dando a ideia de que os homens sempre são fortes e poderosos, enquanto as referências femininas são as de caráter mais carinhoso e frágeis, dotados de um tom cor-de-rosa. Essas referências acabam sendo tão fortes que marcam a criança da infância até a sua fase adulta.

Figura 5 - “Menina brincando com carrinhos”



Fonte: Foto Getty Images

Algumas escolas ainda fazem filas separadas de meninos e meninas, disponibilizam brinquedos de forma separadas, impossibilitando o menino de brincar de boneca e a menina de ter contato com super-heróis, carrinhos, bolas e outros.

Existem instituições de ensino que elaboram a lista de chamada para os meninos e para as meninas e não utiliza a ordem alfabética. Com isso, os pais precisam estar atentos para escolher se é essa educação ideal para seus filhos.

Figura 6 - “Menina e meninos juntos”



Fonte: Fotto Getty Images

O professor é a figura mais importante para quebrar esses paradigmas e reforçar a igualdade de ambos o sexo, formando o ser humano na sua totalidade, diminuindo as diferenças e exaltando a ideia de que somos livres para criarmos nossas próprias ideologias.

Portanto, é aqui, neste espaço conhecido como escola, que a tolerância floresce e a diferença se valoriza. É resgatando a problematização e a difundindo que poderemos pensar em um novo formato escolar para o amanhã livre de qualquer prática sexista heteronormativa.

A quarta seção tem por objetivo trazer os principais trabalhos já realizados neste campo de estudo, trazendo respostas para as investigações realizadas como forma de discussão além das análises dos dados colhidos no campo empírico com as exemplificações.

SEÇÃO 4: **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS**

A seção seguinte fará uma análise e discussão do mapeamento realizado bem como as discussões e interações das observações das práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MAPEAMENTO REALIZADO

Na tentativa de dialogar com este trabalho, selecionamos alguns dos principais estudos, que apresentam a mesma linha de pesquisa ou proximidade com o tema em relevância. Como já mencionado no trabalho falar de gênero, sexualidade e práticas sexistas ainda é um tabu em nossa sociedade, sobretudo, no cenário político em que nos encontramos no qual a sexualidade não é considerada uma ciência transformadora e que seja trabalhada na escola. Dentre essas razões sabemos o quão pouco de trabalhamos temos.

Em conformidade com alguns trabalhos mencionados e que também serviram como base desta pesquisa podemos apontar o mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, através das palavras-chave: educação infantil e sociedade sexista que trouxe um leque de muitas dissertações e teses.

O repertório encontrado na busca abrangendo todos os campos culminou com:

- a) 205 trabalhos na instituição UNB;
- b) 56 trabalhos na instituição UFSCAR;
- c) 02 trabalhos na instituição UNESP;
- d) 02 trabalhos na instituição UNICAMP;
- e) 01 trabalho na instituição IBICT;
- f) 01 trabalho na instituição PUC_SP.

Os trabalhos que mais se aproximam do tema em estudo seguem abaixo, explanando cada um de maneira isolada:

Quadro 2 – Trabalhos apresentados em relação ao tema em estudo

TRABALHO	AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL
I	ORIANI, V.P.	Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas.	2015	Unesp/ Campus de Marília	Doutorado
II	PICCOLO, G.M.	Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos	2008	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado
III	NUNES, M.D.F.	Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental.	2002	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado
IV	TELES, E.V.T.	Diálogo sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental.	2012	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado
V	PAZ, C.D.A.	“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade.	2014	Universidade de Brasília	Doutorado
VI	RAMIRO, L. & MATOS, M.G.	Percepções de professores portugueses sobre a educação sexual.	Junho/2008	Revista de Saúde Pública	Artigo Científico
VII	SEIXAS, J. & BUENO, M.V.	Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental.	Março/2010	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Artigo Científico

Fonte: próprio autor

Trabalho I: Oriani (2015) foi uma versão final de tese de doutorado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP, campus de Marília. Neste documento ela levantou quais são as percepções de educadores sobre relações de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas na educação infantil, compreender as manifestações da sexualidade das crianças neste nível de escolarização, bem como a atuação dos profissionais diante dessas manifestações; problematizar as relações de gênero no espaço da educação infantil, considerando as discussões em torno do cuidar e do educar. O trabalho fez uso de entrevistas com educadores que trabalham no interior de duas instituições escolares selecionadas como

universo de pesquisa. Conta também com entrevistas feitas com dois estudiosos da Universidade que trabalham diretamente com a temática e possuem uma preocupação com a formação continuada dos professores. Pautada na análise das falas dos seus entrevistados e em um suporte teórico que engloba estudiosos de referência sobre o projeto proposto, a mesma pôde observar que as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar podem reforçar estereótipos construídos historicamente nas relações sociais. A escola reproduz práticas sexistas presentes na sociedade em geral e pode trabalhar a favor da permanência de discriminações e preconceitos referentes à identidade de gênero. Ela defende a ideia de que é possível educar para a transformação, se houver uma mudança de mentalidade que está além da reformulação de currículos em cursos de formação de professores.

Foco: Verificar as percepções de educadores sobre relações de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas na educação infantil por meio de entrevistas.

O resultado encontrado foi que as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar podem reforçar estereótipos construídos historicamente nas relações sociais. A escola reproduz práticas sexistas presentes na sociedade em geral e pode trabalhar a favor da permanência de discriminação e preconceitos referentes à identidade de gênero.

Trabalho II: Piccolo (2008) observa as relações sociais preconceituosas manifestas por alunos da educação infantil entre 5 e 6 anos durante a prática de sua atividade principal, as brincadeiras e os jogos protagonizados. O estudo caracterizou-se como qualitativo, orientando-se por pressupostos do materialismo histórico, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Esta coleta de dados foi desenvolvida em uma pré-escola do interior do Estado de São Paulo, utilizando instrumentos metodológicos como: filmagens, observações e anotações em diário de campo de pesquisa. Por meio dessas observações e filmagens realizadas passam a entender a diferença e desigualdade, mas como a expressão histórica da humanidade contidas nas mais diversas culturas, sociedades e seres humanos. A pesquisa finaliza destacando a necessidade da realização de estudos que investiguem como as crianças se apropriam do preconceito desde a mais tenra idade.

Foco: verificar o preconceito manifestado por crianças de 5 e 6 anos durante a prática desportiva por meio de filmagens, observações e anotações em diário de campo de pesquisa.

Trabalho III: Nunes (2002) trabalha com duas professoras das séries iniciais para verificar como as mesmas percebem a construção de suas concepções e práticas no trabalho

com a sexualidade e com as relações de gênero que se apresentam na sala de aula e nos outros espaços da escola.

Das entrevistas com as professoras, resultaram três focos temáticos:

- a) A formação e a prática pedagógica
- b) Os alunos, as alunas e a professora: percepção das relações de gênero presentes na
- c) escola;
- d) A Sexualidade que se apresenta na escola.

Os resultados da pesquisa confirmaram que a escola propicia a seus alunos e alunas uma Educação Sexual, pautada por estereótipos sexistas e pelo ocultamento de uma sexualidade infantil, como já revelada por vasta literatura a este respeito. As análises das falas das professoras também demonstraram que elas percebem que suas concepções são originárias, em grande parte, de múltiplos fatores, entre eles, a educação familiar, que receberam durante suas infâncias, e que foi fortemente influenciada pelo cristianismo, com predominância do catolicismo. A mídia, presente através da televisão, mas principalmente nas leituras de revistas destinadas a adolescentes, também participou desta construção, trazendo informações nem sempre disponibilizadas pela família ou pelos amigos. Os dados também revelaram que os cursos de formação de professores abordam superficialmente a questão de sexualidade humana, sem especial atenção para a infantil. Suas falas ainda revelaram que os educadores escolares visualizam muito pouco, e de maneira intuitiva e imediatista, a sexualidade de seus alunos e alunas, bem como as suas manifestações. E, ao término, estas professoras disseram acreditar na importância e na necessidade de uma Educação Sexual formal dentro do currículo escolar com professores devidamente formados para nela atuarem.

Foco: verificar as concepções e práticas no trabalho com sexualidade e com as relações de gênero no ensino fundamental com entrevistas com suas professoras. Os resultados da pesquisa confirmaram que a escola propicia o trabalho da Educação Sexual, mas pautada por estereótipos sexistas e pelo ocultamento de uma sexualidade infantil e os professores interferem, sim, nesta educação por meio de múltiplos fatores: familiares, religiosos, culturais e outros.

Trabalho IV: Teles (2012) permitiu constatar que muitos preconceitos de gênero presentes na sociedade têm sido reproduzidos pelas crianças, como se fossem naturais. Diante desta situação, a pesquisa mostrou que a superação de tais preconceitos é possível

por meio do diálogo igualitário, do respeito à igualdade de diferenças, atitudes que promovem relações de gêneros mais igualitárias. O trabalho teve como base uma escola da cidade de São Carlos com crianças de um 5º ano do Ensino fundamental, orientada pela metodologia comunicativa crítica. Chegou aos resultados da pesquisa pela análise das falas das crianças, nas quais observamos manifestações das dimensões transformadoras e excludentes, onde a primeira apresenta elementos que trazem em si a capacidade de transformar as desigualdades nas relações, permitindo que as pessoas vivam de acordo com suas vontades e sonhos. Já a segunda apresenta os elementos excludentes, que reforçam ideologias que perpetuam as desigualdades de gênero, sendo colocados como verdadeiras barreiras para a realização das pessoas e transformação das relações.

Foco: entrevistar crianças de escola da cidade de São Carlos e verificar que muitos preconceitos de gênero presentes na sociedade têm sido reproduzidos nas crianças e que é possível superar esse problema por meio de diálogo e respeito.

Trabalho V: Paz (2014) parte do contexto dos cursos de formação continuada para profissionais de educação da rede pública de ensino do Distrito Federal nas temáticas de gênero e sexualidade, a fim de refletir sobre possibilidades de mudanças no trabalho pedagógico. O percurso desenvolvido foi a partir de uma pesquisa qualitativa reconstrutiva, especificamente da interpretação como princípio do Método Documentário aplicado aos grupos de discussão (BOHNSACK & WELLER, 2010).

Com este trabalho a autora pôde afirmar que são oferecidos diferentes cursos abordando as questões de gênero e sexualidade, mas a abrangência ainda é pequena com relação à quantidade de profissionais que compõem o quadro da rede pública de ensino. A maioria dos profissionais de educação demonstra preconceito em suas falas, mesmo quando apresenta um discurso politicamente correto. A questão da homossexualidade aparece nos discursos como “a norma” e demonstram não “aceitar” a homossexualidade, apesar de afirmarem respeitar os/as estudantes, confirmando seus preconceitos. Essa pesquisa revela que existe um caminho que é percorrido quando um fato ocorre com as crianças nos anos iniciais, relacionado à sexualidade, considerada “problema”. A criança é encaminhada para a direção da escola ou para orientação educacional, existindo uma conversa com a mesma. Em seguida, a família é convocada e comunicada sobre o fato. Os grupos de discussão realizados apresentam concepções diferenciadas com relação à sexualidade, dependendo da etapa em que os professores atuam e demonstram preocupações diferentes com relação aos estudantes.

Foco: verificar que o problema está na formação continuada dos professores no que se refere a gênero e sexualidade e, ainda, evidenciar que a maioria dos profissionais da educação demonstram preconceito em suas falas, seus discursos são carregados de práticas sexistas vivenciadas na sociedade heteronormativa.

Já no site da SCIELO, com as palavras-chave: sexualidade-sociedade-infantil, tive como base apenas dois trabalhos que estão voltados mais para o campo da educação sexual de forma genérica, ou seja, não abordam a educação infantil especificamente, ou ainda, retratam da influência do educador infantil reproduzindo práticas sexistas e heteronormativas em seus alunos.

Os trabalhos foram os seguintes:

Trabalho VI: Ramiro e Matos (2008) concluíram que os professores no geral são favoráveis à educação sexual em meio escolar. O fato de a maioria dos tópicos ficarem reservados para o segundo e terceiro ciclos pode não ser adequado, pois a educação sexual deve ser introduzida antes da manifestação de comportamento sexuais.

Trabalho VII: Seixas e Bueno (2010) destacam a necessidade de obterem apoio de profissionais qualificados sobre a temática, e dão relevância à participação da família no processo de orientação. Neste processo, a Escola pode ser o recurso para ajudar familiares, professores e escolares e compreenderem melhor os pressupostos da educação sexual e profissionais da saúde são grandes aliados, no sentido de conscientizá-los e orientá-los. Baseando-se nos achados, desenvolveram-se ações/intervenções educativas junto aos professores, visando prepará-los para atuarem como agentes multiplicadores no cotidiano escolar.

Em todos esses trabalhos, os professores sugerem a busca de parcerias e a elaboração de estratégias de orientação sexual.

Já em relação ao site da ANPED não foram mostrados trabalhos que de fato abordem a educação infantil moldada os modelos dos professores que vivem em uma sociedade sexista / heteronormativa, mas existem muitos trabalhos que abordam a questão da sexualidade.

Analisando e agrupando os trabalhos apresentados, podemos afirmar:

Oriani (2015) e Nunes (2002) trabalham na mesma linha, defendendo a ideia que as práticas pedagógicas interferem na formação preconceituosa e discriminatória dentro da

escola, o primeiro voltado para os alunos da educação infantil e o terceiro para os alunos do ensino fundamental.

Piccolo (2008) aborda as práticas pedagógicas também na educação infantil, mas apenas as que ocorrem nas práticas desportivas.

Teles (2012) conclui que, de fato, essas práticas pedagógicas reforçam o preconceito, mas que este último pode ser superado por meio de diálogos e respeito dentro da escola.

Já Paz (2014) ratifica que os profissionais da educação carregam falas preconceituosas, sim, mas, que este problema está relacionado à falta de formação e, consequentemente, à ineficácia de uma educação continuada que suprisse esta defasagem no que se refere a gênero e sexualidade.

Diante dos trabalhos já existentes na área, alguns partem de entrevistas tanto no ensino infantil como no ensino fundamental, mas não deixam uma solução para o problema.

O que os professores precisam saber sobre gênero e sexualidade também como eles devem atuar em sala de aula para não deixar que sua cultura e sua ideologia interfira na formação do indivíduo, deixando o livre para criar suas próprias teorias sobre o “diferente” e também sua sexualidade.

É fato constatar que as práticas sexistas têm início na sociedade, muitas vezes, até mesmo dentro das famílias, por exemplo, quando a menina faz aniversário ela ganha de seus pais ou parentes próximos “uma casinha com bonequinhos” e o menino, geralmente, carrinhos, trenzinhos ou uma bola de futebol, já que, brevemente, estes adultos esperam uma reprodução destes modelos dados como presentes. Ou seja, que a menina seja uma excelente dona de casa e comece a treinar desde pequena e o garoto, provavelmente, um motorista ou jogador de futebol.

Mas, os mesmos não se dão conta que tão brevemente a menina pode querer ser uma jogadora de futebol e o menino um cuidador de idosos, cozinheiro e/ou outro ofício que na sociedade atual seja do campo feminino.

Sendo assim, cabe não apenas à sociedade, mas também à escola abolir essas demarcações do que pertence ao menino ou à menina e, a partir de agora, trabalhar a equidade de gênero desde a educação infantil.

Um dos primeiros espaços da criança depois do leito familiar é a escola e na educação infantil ela é um dos ambientes de educação formal e socializadora, onde

aprenderão valores que levarão para toda vida, além da reprodução daquilo que ela acredita ser exemplo, afinal, o professor nesta faixa etária é sempre a representação deste aluno.

Essas práticas podem acontecer de maneira inconsciente ou mesmo conscientes devido à formação deste professor que carrega consigo ideologias ou políticas de vida enraizadas. Logo nas primeiras impressões que o aluno tem com o professor, ao chegar na sala e cria as plaquinhas, aqui chamada de “crachás”, sendo elas, rosas para as meninas e azul para os meninos, ou ainda, quando em determinadas brincadeiras deixa as meninas em um cantinho com casinhas, cozinhas e bonecas e, posteriormente, do outro os meninos com carrinhos, bolas e outros.

Neste momento não pensou se de fato os meninos tinham vontade de brincar de casinha ou se as meninas tinham interesse em manusear um carrinho. Essas práticas sexistas enraizadas em nossa sociedade prestigiando o homem, gerando intolerância que são implantadas na educação infantil podem interferir na criança na fase adulta?

A escola deve se manter sempre laica e neutra em relação aos valores de gêneros, contribuir com o desenvolvimento cognitivo e social e não depositar ideologias em alguns casos impensadas, mas que podem trazer grandes consequências no futuro. Cada qual deve ser do jeito que é e não da forma que a sociedade viabiliza ser melhor, isto sim é coerência mostrando que a diversidade não implica em inferioridade. Isto é neutralidade, o que deve acontecer, inclusive, nas pesquisas.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES OBSERVADAS

Tendo como ponto de partida a minha inquietação de como se dava a atuação dos profissionais na Educação Infantil quanto às práticas pedagógicas utilizadas no o seu dia a dia, se estas reproduziam (ou não) os padrões heteronormativos que permeiam a sociedade surgiu a construção desse trabalho.

Como campo empírico tive a Rede Municipal de uma cidade do interior paulista na qual fiz várias observações em blocos de notas da atuação efetiva dos professores e professoras no decorrer de seus trabalhos, tendo em vista sempre questões relacionadas a preconceitos, discriminações e práticas sexistas.

Como docente atuante também na Educação Básica I, foi necessário um distanciamento para a neutralização da pesquisa na qual eu pude perceber que existe uma divisão de tarefas e brincadeiras para cada um dos sexos explicitamente por alguns docentes.

Através dos estágios observatórios presenciei que as crianças já traziam consigo algumas práticas sexistas que, provavelmente, já as marcaram seja na igreja, rua, família ou qualquer outra instituição com a qual ela tenha tido contato antes da unidade escolar.

Louro (2002) destaca que “a passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo”. (p.125)

Algumas crianças ao chegarem neste universo ainda são neutras, mas, com o passar do tempo, em contato com outras que já trazem de casa práticas enraizadas, acabam contaminando o restante e o docente, às vezes, as reproduzem de forma inconsciente por estar acostumado a replicá-las na sociedade fora dos muros escolares.

Essas análises foram lutas diárias de explorações e observações no universo infantil recheado de muitas reflexões, escritas, reescritas, orientações e interpretações. Deixo claro que não pretendo esgotar o assunto em pauta e nem aprofundá-lo, mas apenas verificar se os educadores que atuam na Educação Infantil reproduzem ou não as práticas sexistas que permeiam na sociedade.

Sabat (2004) aponta que “nossas identidades de gênero e sexualidade não são naturais como se supõe: ser menino heterossexual, por exemplo, é uma condição construída culturalmente” (p.95), ou seja, com esta afirmação podemos concluir que não só o docente, mas qualquer um tem o poder de influenciar nossa identidade e a sociedade na qual estamos inseridos preza pela tradicional.

Cotejando a ideia de Sabat (2004), Louro (1997) também afirma que “ as identidades de gênero e sexuais estão em constante transformação durante toda a vida. Dessa forma, podemos perceber como o ser humano é influenciado durante todo processo de existência e pode modificá-lo a qualquer momento, mesmo já na fase da velhice.

O ser humano deve ser livre para fazer suas próprias escolhas, já na Educação Infantil. As crianças crescem desde de muito cedo ouvindo que homem não chora, que o azul é para os meninos e o rosa para as meninas, que lugar de mulher é na cozinha e que a figura masculina deve estar fielmente a sustentar financeiramente a casa entre outras falas que são clichês no dia a dia, mas carregadas de padrões heteronormativos.

Louro (2002) destaca que as divisões de gênero, classe, entre outras, determinam as maneiras como os sujeitos vivem sua masculinidade ou a feminilidade dentro do seu contexto diário. (p.121-122)

Esta pesquisa fez com que eu chegasse bem próximo da escola, acompanhasse diariamente alguns professores atuantes em um espaço de tempo de dois (2) a três (3)

meses, como era a rotina das crianças, as práticas pedagógicas do docente e também dos demais que faziam parte daquelas instituições como funcionários da limpeza, cozinheiras, gestores e outros.

Como critério de quais seriam os professores a serem observados procurei selecionar aqueles que a comunidade e a gestão escolar consideravam os mais populares na Educação Infantil, ou seja, os professores com o melhor perfil para aquela etapa. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos, o primeiro momento foi de observação e exploração, enquanto, o segundo de análise e interpretação dos dados colhidos.

As observações foram feitas em um período de 2 a 3 horas diárias, estando atento a todas as falas tanto dos docentes como das crianças em suas relações.

Durante a pesquisa ao ouvir muitas falas de cunho sexista fiquei bastante desanimado, mas, para manter a transparência e neutralidade da pesquisa, me mantive em silêncio sem nenhuma interferência.

Nesta pesquisa os nomes dos professores e dos alunos serão mantidos em reserva, farei uso apenas das situações nas quais presenciei a fim de manter o sigilo e ética da pesquisa autorizada pela Dirigente Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista.

Logo ao chegar nas salas de aula, notei que alguns professores ainda utilizam cores nas pastas de arquivos da criança, mas estas já são compradas pelos próprios pais. Achei um exagero na Educação Infantil a predominância das cores nos materiais escolares, diante de todas as cores que permeiam nosso universo, os próprios pais ainda têm aversão às outras cores como: amarelo, vermelho, preto, cinza, laranja, dentre outras e optam ainda pelo rosa e azul a fim de afirmar a sexualidade de seus filhos.

Em algumas salas de aula os docentes usam ainda pendurados em barbantes no fundo da sala um expositor de atividades no qual o azul com cavalinhos fica de exclusividade para os meninos e o rosa de princesa para as meninas.

Além disso, no dia a dia, as próprias crianças fazem jus a falas carregadas de sexismos, porém a professora permanece indiferente.

Nos momentos de recreação são estabelecidas brincadeiras diferentes para meninos e meninas, com o cuidado de que elas não se machuquem. As meninas são direcionadas a brincarem com bonecas em um canto da sala, enquanto os meninos podiam jogar bola, queimada, jogos de lego, quebra-cabeças ou outra atividade que envolvia mais força e agilidade.

O que também foi possível observar que já neste período quando uma menina pede para brincar de bola ou outra atividade na qual o menino está brincando ela é logo

repreendida pelo *não* e isso acontece com o oposto também. As próprias crianças não aceitam uma interação na hora das brincadeiras e os docentes não intervêm nas atitudes das crianças.

Vejamos agora as principais situações observadas que ratificam e colaboram para o resultado desta pesquisa.

SITUAÇÃO 1

Em algumas salas da Educação Infantil constatei que havia uma divisão quanto ao posicionamento das crianças no momento de sua acomodação na qual meninas se sentavam com meninas e meninos isoladamente com o seu grupo como representa a ilustração a seguir.

Figura 7 - “Separação meninos e meninas”



Fonte imagem: GEA/ MultiRio

As professoras também não faziam intervenções sobre a maneira que os mesmos se acomodavam, ou seja, não estabeleceram nenhuma ação para promover a interação entre os grupos. E é sabido que a construção de um mundo mais igualitário é um exercício diário, materializado em pequenos gestos, e que pode sim, dar início na instituição escolar já que a criança carrega culturalmente o que a sociedade preestabelece. Desta forma, o professor tem papel importantíssimo para que meninos e meninas possam se relacionar-se de forma livre, sem cobranças ou expectativas quanto a um papel pré-determinado.

Alguns profissionais da Educação Infantil ainda fazem uso das expressões “meninos não choram” e “isso é coisa de menina” que foram criadas a partir de estereótipos de gênero, como as de que elas são mais dóceis, disciplinadas e caprichosas enquanto eles são mais fortes e corajosos, podem acabar oprimindo a criança.

Não podemos, enquanto educadores, proibir a criança de um sentimento seja ele qual for ou exigir um determinado comportamento baseado numa suposta natureza masculina ou feminina que vem sendo disseminada na sociedade há séculos.

É importante destacar que frases como ‘homem não chora’ e ‘meninas são caprichosas’ demonstram uma cultura na qual o homem é colocado como uma figura inabalável e que não pode ter sentimentos e desqualifica as mulheres como se as mesmas só tivessem esta característica como sendo a mais marcante.

Figura 8 - “Criança sofrendo *Bullying*”



Fonte Foto: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/23/diversidade-sexual-e-bullying-na-escola-desafios-e-possibilidades>

SITUAÇÃO 2

Figura 9 - “Contagem de alunos”



Fonte imagem: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-961171439-quantos-somos-em-eva-para-sala-de-aula-JM>

Em uma determinada aula, logo após os alunos entrarem a professora propôs uma atividade de contagem com seus alunos na qual o objetivo era verificar quantos meninos e meninas compunham a sala. E por fim, registrar os números encontrados em um cartaz como o exemplificado acima.

A professora não utilizou a palavra JUNTOS em hipótese alguma; essa divisão entre meninos e meninas a princípio pode não parecer algo tão significativo, mas ela marca o reflexo de um processo histórico da segregação feita entre homens e mulheres, que pode nos dias de hoje não se apresentar claramente no convívio social só que é visto nas sutilezas do dia a dia, reproduzindo as práticas sexistas e adentrando o espaço escolar.

Ao focar as questões de gênero nos ambientes educativos é necessário, como afirma Louro, que os sentidos estejam afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados- portanto não são concebidos- do mesmo modo por todas as pessoas.(LOURO, 1997 apud FINCO, 2003, p.92).

Consideramos que a professora tenha feito essa divisão e não pensou na intervenção de se fazer uma soma de meninos e meninas configurando um todo devido aos reflexos dos padrões que foram construídos historicamente e que vão se enraizando ao longo do tempo, se tornando como algo extremamente natural.

SITUAÇÃO 3

Durante a pesquisa, observei a disposição dos materiais dos alunos na qual existia também uma divisão nas mochilas dos meninos e meninas. Logo quando elas chegavam à escola dispunham de seus objetos próximos da lousa na qual a segregação era muito nítida e sem nenhuma intervenção pelo docente ou questionamento por parte dos alunos.

As fotografias abaixo demostram como era feita a disposição.

Figura 10 – “Disposição das mochilas”



Fonte Foto: Imagens da Rede Municipal de Ensino de uma cidade paulista

Os alunos já traziam esse hábito do seio familiar, pois era início de ano e nenhuma instrução foi dirigida a eles por parte do docente, transparecia como uma representação que já havia sido transmitida pelos adultos.

Ao chegar à escola a criança entrava no mundo dos adultos, como Ariès afirma:

Essa confusão tão inocente, que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças de estrutura [...] sua resistência aos outros fatores de transformação mental mostra-nos bem que estamos na presença de uma atitude fundamental diante da vida, que foi familiar a uma longa sucessão de gerações. (ARIÈS, 1981.p.168).

As crianças transportam o peso da sociedade da forma que lhe é delegada e isso contribui para atitudes como a representada acima.

SITUAÇÃO 4

Foi observada a formação das filas e a fala que o professor utilizou:

– *Meninas, por favor, formem a fila à esquerda e os meninos, à direita.*

O professor deve estar muito atento ao tipo de linguagem que utiliza em sala, pois esta é fundamental na construção da identidade de gênero. Essa frase reforça o meio de produção e de reprodução das desigualdades de gênero, sexo, além de outros fatores.

São fatos que, muitas vezes, passam despercebidos pelos educadores, mas que acabam se tornando corriqueiros e naturais no espaço escolar, reforçando a desigualdade entre os meninos e meninas.

É essencial atentarmos para o uso da linguagem em nosso cotidiano, bem como avaliarmos também a linguagem contida nos livros didáticos, nos projetos pedagógicos, para então passarmos a problematizá-la, pois “ a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros” (LOURO, 1997, p.67)

É neste sentido que cabe aos educadores analisar a linguagem que veicula com seus alunos bem como fazer uma análise nas linguagens presentes em todo espaço pedagógico, seja nas apostilas, livros, filmes, atividades dentre outras.

SITUAÇÃO 5

Em uma atividade proposta pelo material didático adotado pela Rede Municipal de Ensino na qual trabalhava-se as profissões como eixo temático, a professora em sua dialética foi perguntando para cada um dos alunos a profissão dos pais e um aluno X (sexo masculino) relatou :

A profissão do meu pai é pedreiro e minha mãe é cozinheira, faz doces e comidas para vender e todos os dias eu a ajudo na cozinha. ‘ É muito gostoso cozinhar! (Aluno X da Rede Municipal de Ensino.2019)

Figura 11 – “Menino lavando louças”



Fonte Foto: <https://br.depositphotos.com/126017614/stock-photo-two-little-kid-boys-washing.html>

Nesta mesma discussão/interação um aluno Y se pronunciou revelando uma postura diferente do aluno X.

Cozinha é coisa de ‘mulherzinha’ e os meus pais não me deixam ajudar nessas atividades, só ajudo na parte do quintal e a lavar o carro que são coisas de homem. (Aluno Y da Rede Municipal de Ensino.2019)

Cabe ao educador problematizar essas relações de poder e origem e desmistificar o fato que existe sexualidade para cada profissão ou atividades.

Felipe (1999) destaca que

O educador é a peça-chave no poder de problematizar as relações de poder que circulam nas diferentes instituições e espaços sociais, trazendo meios de se contrapor às diversas formas de discriminações ou práticas sexistas na sociedade. (FELIPE, 1999 p.177)

SITUAÇÃO 6

Após uma atividade de recortes e colagem, a professora precisou de que organizassem a sala e neste momento delegou às meninas que passassem a vassoura no espaço escolar e os meninos mantivessem as carteiras nos lugares.

Agora, as meninas busquem as vassouras e ajudem na limpeza enquanto os meninos que são mais fortes podem ajudar na organização das carteiras e cadeiras. (Professora Z da Rede Municipal de Ensino. 2019)

Neste contexto evidencia-se mais uma vez a presença patriarcal das práticas sexistas oriundas da Idade Medieval. O correto seria que o educador deixasse as crianças livres para realizarem as atividades na qual se sentissem mais à vontade e não delimitar como elencado acima.

SITUAÇÃO 7

O momento das brincadeiras foi o que confirmou todo processo heteronormativo: as crianças ainda se dividiam em grupos e as bonecas eram disponibilizadas apenas para as meninas enquanto os meninos brincavam com legos, quebra-cabeças e carrinhos.

Será que existem brinquedos certos ou errados? Em qual ponto esta categorização é benéfica para as crianças?

Observei que existia uma padronização em relação às brincadeiras e, dificilmente, uma interação entre meninos e meninas.

Como já discutido aqui, os meninos e meninas podem brincar de tudo que lhes dê prazer: de boneca, bola, empinar pipa, carrinhos, casinha e outros. Ao brincar, fazem escolhas de acordo com aquilo que lhes dê prazer e curiosidade. Não existem fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras.

Assim fica claro que, ao refletirmos sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças, é possível afirmar que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não tem significado para as crianças nos momentos de diversão e brincadeiras.

Esses tipos de categorizações seguem uma norma cultural de que existem brinquedos apenas para meninas e outros apenas para meninos no intuito de se manter uma preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança. É importantíssimo que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca e uma menina jogar futebol são representações do seu viver e em nenhum momento essas brincadeiras irão interferir na escolha sexual de cada um deles.

Conforme Louro (1998) essa preocupação em relação à orientação sexual da criança se inicia no seio familiar nos primeiros anos de vida tendo sua manutenção na escola, garantindo assim sua sustentabilidade por uma masculinidade considerada hegemônica.

Esse padrão obcecado do adulto está relacionado com a dificuldade em se diferenciar a identidade de gênero da identidade sexual:

[...] essas identidades estão inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto elas não representam a mesma coisa (Louro, 1997, p.27).

Observe o momento de recreação das crianças.

Figura 12 – “Meninas brincando isoladamente”



Fonte: Imagens da Rede Municipal de Ensino de uma cidade paulista.

Figura 13 - “Meninos brincando isoladamente”



Fonte: Imagens da Rede Municipal de Ensino de uma cidade paulista.

Observa-se uma certa segregação tanto em relação aos grupos quanto aos brinquedos; nesse aspecto é sugerida a prática pedagógica do docente da Educação Infantil de disponibilizar o acesso a uma diversidade de brinquedos para que as crianças possam experimentar e conhecer diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas.

Porém, no caso evidenciado acima a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, e organizou a brincadeira de uma forma que contribuiu para o sexismo.

Segundo Louro:

[...] na nossa forma usual de compreender e analisar as sociedades, empregamos um pensamento polarizado sobre os gêneros: ou seja, frequentemente, nós concebemos homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. (LOURO, 2000, p.16).

Para a autora, a proposta acima entendida como “desconstrutiva” visa o cessar dessa forma de pensar. É preciso desmistificar esses dois planos homem e mulher, retirar esse pensamento de como se fossem dois mundos diferentes e não pudessem ocorrer as interações entre eles.

Essa proposta da desconstrução das dicotomias visa demonstrar que não existem dois polos, mas sim, uma pluralidade e, através dessas dicotomias pode ser um dos primeiros passos para um questionamento das relações de gênero levando ao fim do sexismo.

Para a autora, existe uma lógica dualista que rege as polaridades, desmontando não apenas a ideia de que cada um dos polos *masculino e feminino* está presente um no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas. Esse processo de desconstrução não ocorre de maneira simples, mas ao longo prazo através de uma reflexão sobre as formas como as crianças se relacionam diante das diferenças de gênero na infância.

É de extrema necessidade desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto brinquedos e brincadeiras assumirem papéis de masculino ou feminino na escola estaremos fadados ao insucesso.

Apesar de todas essas situações apresentadas estarem implícitas no dia a dia da escola e nas práticas pedagógicas de alguns docentes que atuam diretamente na Educação Infantil, ainda está distante dessas discussões formarem os cenários dos cursos de Pedagogia e reuniões pedagógicas. O tema ainda é muito restrito, gerador de medo, desconhecido e pouco científico.

Devemos sair do censo comum e aplicar a vigilância epistêmica, sempre nos perguntando o porquê desta ausência, o que nos causa tanto receio, o que significa não discutir as questões de gênero e o que implica a não discussão da temática.

A escola não é um espaço neutro, ela participa da construção da identidade de gênero mesmo que de forma sutil e essa construção perpassa por todos os níveis de ensino e se inicia na Educação Infantil, primeira etapa da criança no ambiente escolar.

Sendo assim, discutir questões de gênero em todas as esferas da educação, não apenas na Educação Infantil, é uma das formas de combater o sexismo e ir aos poucos desconstruindo e redescobrimos significados, é sem dúvida, vasculhar o passado e ressignificar nosso futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas sexistas são responsáveis por determinar o que pertence ao mundo masculino e ao feminino, pautadas em estereótipos culturais enraizados desde a idade medieval como um padrão heteronormativo que deve ser seguido pela sociedade, pois se alguém fugir do prescrito será estigmatizado dentro do seu meio.

Conforme os relatos de estudiosos mencionados aqui, essas práticas são reforçadas na instituição escolar através da diferenciação que alguns docentes fazem do menino e da menina, na formação das filas, dos crachás e até mesmo nas escolhas dos brinquedos. Assim quando as crianças escolhem brinquedos que não são recomendados para o seu gênero conforme o padrão heteronormativo elas são apontadas como erradas e começa uma correção por meio do docente.

Segundo destaca Finco (2003)

[...] relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Nesse sentido, proporcionaremos a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos vivenciando a infância na sua inteireza sem a interferência de ninguém padronizando um perfil como certo ou errado (FINCO, 2003).

Como já mencionado a Educação Infantil é também uma das etapas cruciais para as crianças receberem uma educação formal e elas têm a oportunidade de estar com um grande número de pessoas, sejam crianças ou adultos, diferente daquele ambiente familiar em que ela se encontra. É exatamente nesta faixa etária que se inicia a construção de valores, crenças e desenvolvimento de comportamentos. É nesta etapa de sua vida que a criança vai construir sua identidade no contato com os demais, sejam os próprios alunos, professores, funcionários da limpeza, da cozinha e demais membros que compõem a instituição. Portanto, os educadores da Educação Infantil têm grande responsabilidade na formação das identidades sociais de seus alunos.

Muitos dos educadores que atuam na Educação Infantil conforme as tabelas apresentadas na seção I, de Gatti e a Siqueira (2009) são do sexo feminino e, então, provavelmente, estão cientes da grandeza de sua profissão em colaborar para formação integral da criança pequena através da socialização que ocorre por meio de suas práticas pedagógicas que acabam se resumindo a uma extensão do espaço doméstico.

Nas escolas de Educação Infantil, os educadores reproduzem, através de suas práticas pedagógicas, as práticas sexistas que existem na sociedade como um todo. Muitos por uma deficiência na formação nos cursos de Pedagogia que não contemplam a Educação Sexual e outros pelo simples fato de estarem presos a este sistema heteronormativo implantado pela sociedade medieval que nem percebe esta replicação de padrões que existe no espaço doméstico.

Não podemos mais negar a existência deste problema nas instituições, pois daremos força para ele ser propagado e naturalizado cada vez mais e ver como natural a ignorância humana e, assim, estaremos fadados ao insucesso.

É preciso reforçar a função social da escola na referência de preparar nossos alunos para o exercício da cidadania, para a vida em sociedade, para o convívio, interação e respeito às diferenças.

Torna-se necessário e urgente desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva dos Direitos Humanos desde a Educação Infantil para que nossos alunos tenham conhecimento de seus direitos e deveres, enquanto seres integrantes da sociedade.

Infelizmente a mentalidade de que a mulher se constitui como um sexo frágil e o homem é superior e robusto comparado à ela mediante fatores biológicos determinantes agregado às teorias de cunho social que são pautadas nas bases biológicas ou religiosas para justificar as opressões ao sexo feminino com a finalidade de manter vivo o sistema capitalista patriarcal é uma visão que ainda predomina em nossa sociedade, e é responsável por continuar promovendo desigualdades de gênero além de reforçar as práticas sexistas.

Essa visão heteronormativa que leva às práticas sexistas, ainda é vista como naturalidade e muitas vezes se percebida, é concebida como uma situação irrelevante sem necessidades de interferências e reflexões sobre determinadas posturas propagadas pelo machismo.

A escola, algumas vezes, acaba também reforçando as práticas que foram mencionadas neste trabalho, ainda que de maneira tênue através dos sistemas de pensamento, atitudes dominantes pelo machismo e até mesmo pela transmissão formal de conteúdos curriculares e materiais didáticos que podem estar sujeitos a uma perspectiva androcêntrica. Sendo assim, a escola pode sim moldar e disciplinar os indivíduos de acordo com os padrões impostos pela sociedade.

O sexismo encontra-se presente no cotidiano escolar através das atitudes de alguns docentes como exemplificado na seção anterior, mas também pode vir por meio das linguagens nos livros, nos currículos escolares historicamente selecionados, na

diferenciação de papéis de gênero em atividades esportivas e outras que permitem desfavorecer a desigualdade de gênero.

Desde o nosso nascimento, meninos e meninas já passam a construir socialmente suas culturas e ideologias, pois a própria sociedade começa a educar as meninas de modo mais passivo, atribuindo-lhes funções domésticas, sentimentos de delicadeza, amor fragilidade e resignação, enquanto o menino será estimulado a exercer atividades mais ativas, sendo estimulado aos sentimentos de bravura, coragem, autonomia e liberdade.

Vimos que por meio de brinquedos e brincadeiras, meninos e meninas são instrumentalizados e se socializam. Os brinquedos trazem significações e auxiliam na construção de mundo da criança. No entanto, o momento das brincadeiras deveria ser contemplado para estimular a criatividade e a liberdade e algumas instituições a usam para manipular as construções sociais.

Isto é validado ao analisar os brinquedos que são oferecidos aos meninos e meninas, geralmente, para as meninas são oferecidas bonecas e panelas, treinando-a para ser dona de casa, a cuidar dos filhos, a ser resignada e frágil ao passo que para os meninos são oferecidos brinquedos que reforçam sua independência, coragem, autonomia e agressividade.

Para Moreno (1999),

[...] meninos e meninas chegam à escola marcados por experiências vividas em casa, na comunidade, nos espaços não-formais de ensino, que os conduzem a criar uma imagem particular de mundo, influenciados pela sociedade androcêntrica que nos cerceiam (MORENO, 1999).

É importante que a escola não perca seu objetivo quanto à função social, além de estar comprometida com uma formação intelectual, cidadã, científica, trabalhando os temas transversais e contribuindo para zerar práticas discriminatórias que, muitas vezes, estão arraigadas desde o período da Idade Medieval.

Quando propomos aqui uma nova escola longe de todas as práticas sexistas e discriminatórias, não podemos deixar de abordar sobre a importância do *docente* que se assume como protagonista nesse processo. E sem dúvida um dos muitos caminhos é incorporar o debate de gênero e diversidade na formação de professores que atuam diretamente com as crianças pequenas na tentativa de oportunizar um trabalho mais consistente e promissor para um mundo mais tolerante, mais plural e democrático.

Porém, pouco se aborda a respeito da formação da consciência docente a fim de desconstruir esses preceitos e reconhecer a importância da temática de gênero

e diversidade/sexualidade dentro de nossas instituições, é preciso uma libertação e políticas públicas efetivas, buscando sempre a formação cidadã de nossos alunos e zelar pelo fim das injustiças e a constante busca pela equidade.

Apesar das ações elencadas, destaca-se a importância da responsabilidade ética docente na qual nenhum educador pode escapar à rigorosidade ética e deve banir qualquer tipo de ação discriminatória.

Segundo Freire,

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. É por esta ética inseparável a prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.16).

Conforme Paulo Freire,

[...] não importa o grau ou modalidade de ensino, mas que devemos prezar sempre pelo respeito ao próximo extinguindo qualquer tipo de discriminação seja ele qual for (FREIRE, p.16, 1996).

É esperado desta figura docente que ele auxilie a construção de um mundo mais igualitário entre homens e mulheres, é um exercício que deve ser praticado diariamente, que se pode materializar em pequenos gestos, como se atentar em não reproduzir discursos e atitudes segregacionistas, não contribuir com a invisibilidade feminina, não estimular a rivalidade e competição entre os sexos, intervir nos conflitos de cunho discriminatório e se posicionar contra todas as formas de injustiça e discriminação que possa vir acontecer dentro das instituições e também extraescolar.

Temos observado uma intensa movimentação política, que tem por objetivo retirar as questões relacionadas ao debate de gênero das escolas, isso é reflexo de influências religiosas e neoliberais que veem no empoderamento feminino, na equidade de gênero uma verdadeira ameaça a manutenção de seus poderes e privilégios, que deveriam caber apenas ao Estado Democrático de Direito e Laico em que vivemos.

É imprescindível que lutemos por uma escola de qualidade e sem a interferência política ou governamental onde os docentes possam atuar de forma crítica e com autonomia. Tivemos recentemente um projeto de sob nº 7180/2014 chamado de *Programa Escola Sem Partido* na qual defende o pretexto da neutralidade e a autonomia das famílias do que a criança deva ou não se apropriar.

Segundo Priscila Carvalho (2018):

[...] demonstra desconhecer e desqualificar o papel da Filosofia, das Ciências Humanas e dos Estudos de Gênero na Educação, passando a interpretar a prática docente e as referidas áreas de conhecimento como antagônicas às necessidades do corpo discente, de suas famílias e da Educação do país (CARVALHO, 2018, p.36).

Esse projeto Escola Sem Partido (ESP) contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) que defende um ensino crítico e converge a Constituição da República que garante um projeto democrático no país e não algo criado por cunho político para favorecer uma minoria.

Desta forma, o ESP se opõe justamente às problematizações acerca da prevalência de valores ideológicos hegemônicos que sempre atravessaram a Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e a Constituição da República sinalizam os caminhos para construção de um Estado soberano, democrático, laico, crítico e socialmente participativo. Ambas requerem uma formação cidadã crítica e capaz de criar uma cultura de valores e instituições democráticos.

O programa ESP desmonta tudo o que foi defendido até o momento quando falamos que as práticas sexistas podem ser combatidas com uma Educação Sexual que se inicia desde a Educação Infantil e se fortalece até o Ensino Superior.

Precisamos defender um Estado com valores tais como: igualdade perante a lei e os ideais de liberdade, solidariedade, pluralidade, laicidade, representação, participação entre outros.

E para que esses valores se façam efetivos, é preciso que a nossa sociedade esteja atenta ao que prevê a LDB e a Constituição da República, a saber, que conforme o artigo 5º da constituição de 1988, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” e que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Diante de todo este cenário atual, é preciso romper com a ideologia de gênero por meio da defesa de uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática, plural e republicana onde a construção só se fará por meio de uma educação reflexiva, crítica e atenta nos valores antissexistas, antiandrocêntrica e livre de todos os preconceitos e desigualdades.

Observamos que com o passar do tempo os papéis de gênero se modificaram, mas toda opressão de gênero continua indexada nas ações e nas mentalidades das pessoas,

e isto também se reflete nos altos índices de violência, assédio, opressão que acompanhamos nas mídias.

Dessa forma, a escola, por se constituir como um espaço em que os pensamentos dominantes se encontram e pela função social que representa, deve estar voltada à formação de indivíduos para o respeito, para a cidadania e pela busca da equidade de gênero.

Neste contexto é indispensável que o docente repense a sua prática, se liberte de todos os preconceitos que adquiriu ao longo da vida, e proporcione aos educandos uma formação cidadã, autônoma, que preze pelo apreço à diferença, busque a equidade e a recusa do sexismo e de práticas heteronormativas que contribuem para as discriminações.

A complexidade do tema faz com que tenhamos poucas pesquisas e trabalhos neste campo uma vez que há uma certa discriminação ainda ao falar sobre sexualidade em nosso país, e, principalmente, na escola. Na educação superior como foi proposto na introdução do trabalho que o caminho seria a qualificação dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino por meio de palestras ou mesmo uma extensão universitária gera uma resistência pelos demais que atuam nas esferas superiores.

Subentende-se que a carência de pesquisas nesta área revela a falta de interesse pela academia e pelas questões políticas impostas pelos nossos governantes que ainda resistem como os demais em uma mentalidade coletiva de que são assuntos proibidos e cabem apenas aos pais tratarem e direcionarem seus filhos.

A escola já não se apresenta como um espaço de pluralidade no qual há uma problematização e superação dos processos discriminatórios e sim como um espaço gerador e reprodutor de uma educação sexista; não por todos que nela se encontram, mas alguns que ainda não foram libertados deste padrão normativo que floresce e injeta diferenças entre os gêneros.

Mas procuremos vencer esta barreira e levar a Educação Sexual para todas as modalidades de ensino para que possamos ter no futuro adultos mais conscientes e saudáveis.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L.M. S. Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na Educação Infantil na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Dissertação. UFMG, 2016.

AQUINO, C; MARTELLI, A. Escola e Educação Sexual: uma relação necessária. IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa 2012. Inioeste. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1105/800>>

ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. São Paulo, SP. Moderna, 2006.

ARIÈS. P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2011.

BÍSCARO, C. R. R. A construção das identidades de gênero na educação infantil. Dissertação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-Ms, 2009.

BORDO, S. R. O Corpo e a Reprodução da Feminidade: Uma apropriação Feminista de Foucault. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R.(Org.) Gênero, Corpo, Conhecimento. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

BOURDIEU, P. A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRAGA, Marcelo. Gêneros sexuais no Brasil. 2016. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-sociedade/5575362>>. Acesso em: 02 nov. 2019

BRASIL – DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL - DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB n.5, de 17 de dezembro de 2009 e Parecer CNE/CEB n.20, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL – Estatuto da Criança e do Adolescente. 13 de julho de 1990. BRASIL – Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Volume 1 – Br MEC/SEC, 1998.

BRASIL – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Brasília: MEC/SEC, 1998.

CAMPOS, R F; Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileiras e de outros países latino-americanos. FARIA, A. L. G.AQUINO, L. M. L. (Org.) Educação Infantil e PNE questões e Tensões para o século XXI. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

CAMPOS; C. C. G. de; SOUZA, Solange Jobin et. Infância, mídia e Cultura do consumo. In: GONDRA, J. G.(org.). História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 131-148.

CARVALHO, A. P. S. As Mulheres no Campo Científico: uma discussão acerca da dominação masculina. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. Disponível em: Acesso em: 04 Set. 2010.

CARVALHO, M. P. Mau Aluno, Boa Aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, 2001.

CARVALHO, Priscila. Por uma Educação não sexista contra a neutralidade ideológica de gênero. Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S.l.], n. 20, dez. 2018.ISSN2359246 Disponível<<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4549>>. Acesso em: 18 nov. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i20.4549>. p.35-52.

CÉSAR, M. R. A. Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In: Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – Pr., 2009. - p.49 – 58.

CHAUI, M. Repressão sexual em nossa (des)conhecida. 6. São Paulo: Editora Brasiliense,1984.

CIAMPA, A. C. A Estoria do Severino e a história da Severina. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CORAZZA, S. M. E os pequeninos, senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. MEYER, Dagmar F.; GANDIN, L. A.; DORNELES, M.; SHÄFFER, M.; HERMANN, Nadja (org.). Educação e realidade. Os nomes da infância. Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun, 2000, p. 5991.

CRUZ, Judite Maria Zamith. Sexualidade e educação. Ciência, História, Mito e Arte. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul, 2010.

DELGADO, A.C. C. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? Revista Espaço Acadêmico nº 34/março de 2004. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/369849/ana-cristina-coll-delgado>> Acesso em: 12 de jun. 2019.

DORNELLES, L. V. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FELIPE, J. Proposta Pedagógica. In: Educação para a Igualdade de Gênero. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim, 26 – Nov. 2008.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: Pedagogias culturais em circulação. In. SILVA, L. H. (org.). Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). Educação Sexual: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009.

FINCO, D. Socialização de gênero na Educação Infantil. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf> Acessado em: 05 set. 2018

FINCO, D. Socialização de gênero na Educação Infantil. Ciências e Letras. Porto Alegre, n. 43, p. 261-274, jan./jun. 2008. Disponível em: 19 jul. 2019

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. PRO- POSIÇÕES, Campinas, SP, 2003.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.), Michel Foucault: uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, v.1, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FURLANI, J. Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, R. L. (org). Revisitando a Pré-Escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Acesso em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682?posInSet=1&queryId=748b5a5c-17e9-4bd6-a467-aa7df9f898b4>>.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisas qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUIMARÃES, I. Educação Sexual na Escola: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HENRIQUE, M. L. M.; SANTOS, V. S.; SANTOS, J. F. Gênero na educação infantil: o que pensam as professoras e professores sobre o tratamento de meninas e meninos na escola? – Revista Científica da FASETE. 2017.2. Disponível em: <https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/13/genero_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso em 10 de jun.2019

IMBERNÓN, F. Formação docente profissional: forma-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

JESUS, Beto de e outros. Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. / Beto de Jesus. Ed. Especial, revista e ampliada. – São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

KRAMER, S. A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos - uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

LIPS, H. Sexo e gênero. Mountain View, CA: Mayfield, 1993.

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

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER; D. E. E.(org.). Saúde e sexualidade na escola. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. Porto. PT: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M. V. (org.). Escola Básica na virada do século: Cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 119-129.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACIEL, D. A.; PACHECO, W. R. Artigo: Educação sexista: reflexões acerca dos papéis sociais de gênero na escola. III CINTED. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA24_ID1663_05082018195913.pdf>

MARTELLI, A. C. Uma experiência pedagógica com o tema transversal Orientação Sexual. In: Discutindo o Ensino. Organizado por Aparecida Feola Sella e Clarice Cristina Corbari-Cascável, Pr. Edunioeste, 2009.p.119-133.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: Teoria e Política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Campinas: Moderna, 1999.

MOTINHO, M. R. S. *Sexismo e assistencialismo na Educação Infantil: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

NUNES, M.D.F. *Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental*. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos/SP.

NUNES, C. A. *Desvendando a Sexualidade*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

NUNES, C. A.; SILVA, E. *A Educação Sexual da Criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Docência em formação Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. et.al.(2001). *Creches: crianças, faz de conta e Cia*. Petrópolis: Vozes.

ORIANI, V.P. *Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas*. 2015. Dissertação de Doutorado. Universidade Paulista de Marília/SP, 2015.

PAZ, C.D.A. “Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília/DF, 2014.

PICCOLO, G.M. *Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito e atividade principal de jogos*. 2008 n.f.210. Dissertação Mestrado em Educ Universidade Federal de São Carlos/SP, 2008

PROST, A.; GERARD V. (Orgs). *História da Vida Privada 5: da primeira guerra a nossos dias*. Tradução: São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

RAMIRO, L. & MATOS, M.G. *Percepções de professores portugueses sobre a educação sexual*. Revista de Saúde Pública. Vol.42. nº 4. p. 684-692. 2008.

REDIN, E.; MULDER, F.; REDIN, M. M. (org.). *Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REIS, A. P. P. Z.; GOMES, C. A. Violência Simbólica nas Relações de Gênero: Práticas Pedagógicas Reprodutoras de Desigualdades. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em: Acesso em: 29 set. 2010

RIBEIRO, M. Menino Brinca de Boneca?. São Paulo: Salamandra, 2ª ed. 2001.

RIBEIRO, A. S.; PÁTARO, R.F. O sexismo na escola: Algumas Reflexões. IX EPCT. Paraná, Out.2014. Acesso: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_ix_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/16.pdf

SABAT, R. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, D.; SOARES, R. (org.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106

SABAT, R. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 149-159

SANTOS, D. B. C.; ARAÚJO, D. C. Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias. In: Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação. 16 Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. - Curitiba: SEED – Pr., 2009. - p. 13 – 28

SANTOS, C.; BRUNS, M. A. T. A Educação Sexual Pedre Espaço: Novos Horizontes para a Práxis Pedagógica. São Paulo: Ômega Editora, 2000.

SANTOS, P. J.; SOUZA, E. Q. Práticas sexistas na Educação Infantil: Uma questão de gênero. Centro Científico Conhecer. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2010c/praticas%20sexistas.pdf>

SANTOS, G. S. Gênero, sexualidade e sexismo na educação infantil e sua presença nas produções acadêmicas. Dissertação. UNICAMP, Campinas, 2015.

SANTOS, J.L; THURLER, D. Identidades sexuais e de gênero. Interfaces dos direitos humanos, educação e cidadania na Ágora da diversidade. Caderno de Gênero e Tecnologia. (número 25/26- janeiro a junho/2013. P-115-127

SEIXAS, J. & BUENO, M.V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. Revista da Escola de Enfermagem da USP. Vol.44. nº01. Mar.2010.

SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SILVA, C. Formação Profissional, Estágio e Gênero: Aspectos da Questão. Questões de gênero e educação ST. 58. Disponível em: < <http://www.fazendogenero7.ufsc.br>>. Acesso em: 29 set. 2010.

TELES, E.V.T. Diálogo sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental. 2012. f.143. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/SP, 2012.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Sexa. Disponível em:
<<http://www.supertextos.com/texto/Sexa/1897>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

REALIZAÇÃO:



ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.