

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES DE GÊNERO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE E DA DIFERENÇA**

### **CHILD EDUCATION POLICIES AND GENDER RELATIONS: IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING IN THE PERSPECTIVE OF DIVERSITY AND DIFFERENCE**

Cleriston Izidro dos Anjos\*  
Djenane Martins Oliveira\*\*  
Márcia Aparecida Gobbi\*\*\*

**RESUMO:** Neste artigo, procuramos problematizar os modos pelos quais as discussões concernentes às relações de gênero tem sido ou não consideradas nas políticas de educação infantil e, a partir disso, procuramos tecer algumas possíveis implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença. Embora haja produção acadêmica significativa referente à formação de docentes para a educação infantil, são escassos os trabalhos que tem discutido as questões de gênero nas políticas de educação de crianças pequenas e na formação de educadores/as para as infâncias. Ao considerar a categoria gênero nas discussões concernentes às infâncias, é possível colocar em causa as tradicionais assertivas sobre o que é “natural”, no sentido do que é inato e instintivo para cada um dos sexos, como contribuição para a necessária desnaturalização das diferenças entre homens e mulheres, entre meninas e meninos, considerando as diferenças. Torna-se necessário reconhecer que a escola não é neutra e, portanto, as escolhas curriculares e/ou metodológicas, seja nas instituições ou nas políticas públicas, revelam os aspectos na construção da percepção de gênero que são reforçados, interditados ou rechaçados.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Gênero; Políticas; Formação docente.

**ABSTRACT:** In this article, we seek to problematize the ways in which discussions concerning gender relations have been considered in child education policies and, from this, we try to weave some possible implications for teacher education in the perspective of diversity and difference. Although there is significant academic production related to the training of teachers for early childhood education, there are few studies that have discussed gender issues in policies for the education of young children and the training

---

\* Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente do Centro de Educação da UFAL e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis. Contato: cianjos@yahoo.com.br

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Diretora de Escola da Rede de Educação Municipal de Guarulhos, SP, Brasil. Contato: djeoliveira@gmail.com

\*\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Contato: mgobbi@usp.br

of educators for children. In considering the gender category in discussions concerning childhood, it is possible to call into question the traditional assertions about what is "natural" in the sense of what is innate and instinctive for each of the sexes, as a contribution to the necessary denaturalization of the differences between men and women, between girls and boys, considering the differences. It is necessary to recognize that the school is not neutral and therefore the curricular and / or methodological choices, whether in institutions or public policies, reveal the aspects in the construction of the perception of gender that are reinforced, interdicted or rejected.

**Keywords:** Early childhood education; Genre; Policies; Teacher training.

## INTRODUÇÃO

Em que medida as discussões concernentes às relações de gênero tem sido ou não consideradas nas políticas de educação infantil<sup>1</sup>? Que possíveis implicações para a formação docente, na perspectiva da diversidade e da diferença, podem ser apreendidas por meio dessa possível presença/ausência de discussões? Embora haja produção acadêmica significativa referente à formação de professores e professoras para a educação infantil, ainda são relativamente escassos os trabalhos que têm discutido as questões de gênero nas políticas de educação de crianças pequenas e na formação de educadores/as para as infâncias.

Para Vianna (2012), “Gênero remete a dinâmica da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e do sexo biológico e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social” (p. 269).

Ao realizar a interlocução entre a infância e os estudos de gênero, busca-se possíveis caminhos para a desnaturalização das relações entre o masculino e o feminino que se expressam na sociedade, na cidade e nas instituições. Desta forma, no contexto de escrita deste artigo, considera-se que gênero não é algo estaticamente fixo, natural e imutável, e que, portanto, a oposição binária frequentemente apresentada quando se pensa ou se observa as relações de gênero, seja no ambiente educacional ou fora dele, é algo que tem suas raízes historicamente construídas.

---

<sup>1</sup> Entende-se por educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira que, corresponde ao atendimento da faixa etária dos 0 aos 5 anos e 11 meses.

Entende-se por desnaturalizar como a problematização das vivências em sociedade, no sentido de levantar questões a partir daquilo que é tido como algo esperado como padrão, assumindo diante disso uma postura mais investigativa. Para exemplificar, podemos citar os brinquedos e as brincadeiras infantis que, muitas vezes, são classificados pelos adultos na perspectiva de serem ou não considerados adequados para meninos e meninas. Ou podemos citar, ainda, a ideia naturalizada em muitos contextos de que as pessoas do sexo masculino são mais entendidas de futebol e de que as pessoas do sexo feminino precisam necessariamente saber cozinhar bem.

As relações de gênero passaram a ser definidas como elementos constitutivos das relações sociais baseadas em diferenças percebidas entre os sexos como um modo de dar significação às relações de poder. A diferença entre homens e mulheres, entre meninos e meninas, baseia-se em um fato anatômico, que não teria qualquer significação em si mesmo, não fossem os arranjos de gênero vigentes. O fato de reconhecer a diferença e hierarquizá-la, transformando-a em desigualdade, que torna isso um ato social. O gênero constitui um dos primeiros fatores de classificação dos seres humanos, mesmo antes do nascimento já somos categorizados atendendo aos critérios biológicos. Com base nesses critérios e tornando em obviedade aqueles aspectos que teoricamente nos aproxima de nosso gênero biológico é que se atribui uma identidade: masculina ou feminina (RUBIN, 1975).

Partindo do princípio de que nos é atribuída uma identidade de gênero tendo como suporte os aspectos biológicos e considerando o fato de que é preciso desnaturalizar o natural, ou seja, problematizar as relações de gênero desde a educação infantil, considera-se procedente questionar os modos pelos quais se organizam os espaços e os currículos preparados para as crianças pequenas e os bebês, incluindo as concepções de crianças e infâncias presentes nas políticas públicas formuladas para a educação infantil no Brasil. Aqui procuramos observar com as lentes do gênero como categoria de análise, se essas políticas públicas reforçam estereótipos e contribuem para a homogeneização das diferenças ao invés de potencializar aquilo que há de belo e extraordinário na diversidade e nas diferenças.

Torna-se preciso reconhecer que as instituições educativas não são neutras e, portanto, as escolhas curriculares e metodológicas no âmbito da macro e micro políticas, revelam os aspectos da construção da percepção de gênero que por ventura podem estar sendo reforçadas, interdidas ou rechaçadas, de modo mais sistemático ou explícito, ou que sutilmente se revelam nos tênues limites entre o masculino e o feminino.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009) definem que o cuidar e o educar são tarefas indissociáveis da primeira etapa da educação básica. Partindo ainda do princípio de que, no bojo das práticas pedagógicas se encontram as concepções de criança e de infância, é preciso pensar a respeito do lugar que reservamos às crianças em nossas visões de mundo e de vida, na medida em que isso interfere na nossa perspectiva de educação e, conseqüentemente, nas práticas educativas.

Quando as diferenças são hierarquizadas nas práticas cotidianas, elas se transformam em desigualdades que afetam adultos e crianças nas instituições. Aqui devemos considerar o fato de que o debate historicamente produzido acerca do gênero como categoria social, tem se desdobrado em uma diversidade de perspectivas, não sem impasses, tensões e conflitos, gerando posicionamentos por vezes bastante distintos neste campo de estudos.

Mayall(2002), ao assumir uma abordagem relacional, propõe a definição do papel das crianças no contexto social a partir de sua relação com os adultos, considerando que as “infâncias são construídas de vários modos, através da exploração da designação de algumas pessoas como crianças em contradição com outras, designadas como adultas” (p.27).

Considerar a infância em seu aspecto estrutural, implica dizer que a infância é tomada como uma parte da estrutura do tecido social, imbricada de maneira relacional com a vida adulta e a velhice, tomando parte das atividades sociais e sendo afetada de igual maneira política, econômica e cultural, inclusive no que tange aos arranjos de gênero. Para Mayall (2002), é nas relações de poder do adulto sobre a criança que se define a escala das experiências infantis no estudo do sistema gênero-geração. Ao considerar esse sistema e a criança inteirada de seu gênero (ALANEN,2001), especialmente nos estudos da vida

cotidiana, as duas estruturas, gênero e geração, ajudam a tornar visíveis as posições diferentes que adultos e crianças angariam nos espaços privados.

De acordo com Thorne (1993),

[...] por ser baseada em dicotomias, uma abordagem baseada na noção de culturas diferentes exagera a diferença de gênero e negligencia a variação no interior do gênero, as fontes de divisão e de comunalidade que o atravessam, tais como classe social e etnicidade. Esses fatos abalam, seriamente, o ordenado conjunto de contrastes que formam a visão de culturas diferentes e colocam o desafio de como se pode apreender os padrões complexos de diferença e comunalidade, sem estereótipos perpetuadores (THORNE, 1993, p. 96).

Gomes (2003) nos indica que muitas vezes alguns processos delicados e tensos passam despercebidos pelos profissionais de educação e pelas instituições, não sendo colocados em pauta quando se trata da formação inicial universitária ou continuada de docentes, reforçando e endossando as relações hierarquizadas e assimétricas entre o masculino e o feminino que se manifestam em seu campo de atuação.

Para Fausto-Sterling (2012), o ambiente, marcado pela organização social, assim como pela cultura, pelas interações e pela comunicação, desde muito cedo, impõe comportamentos e orientações diferenciados entre meninas e meninos. Isto significa que as crianças, antes mesmo do seu primeiro ano de vida, assimilam as conexões de gênero que as rodeiam.

Para tanto, procuramos tecer considerações a respeito das políticas de educação infantil e possíveis implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença, tendo como suporte fontes bibliográficas e documentais, sobretudo para versar sobre as concepções atuais de criança que permeiam os documentos educacionais oficiais, norteadores para esta etapa da educação básica. Consideramos relevante nos debruçarmos sobre este tema tendo em vista o fato de que, em primeiro lugar, as crianças muitas vezes se encontram invisíveis nas políticas educacionais (SANTOS, 2014) e, em segundo, quando consideramos as discussões sobre gênero, a tendência é que esta situação de negligenciamento se agrave.

## **GÊNERO NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CAMPOS EM CONFLITO**

Partimos do pressuposto de que a ótica de gênero deve ser considerada nas leis e documentos que orientam as políticas de educação infantil no Brasil. Por esse motivo, discutiremos alguns preceitos legais expressos em alguns documentos oficiais acerca das políticas educacionais para a primeira infância no Brasil, considerando o período de 1998 a 2017, a saber: o referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009), o documento intitulado “política nacional de educação infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2006), os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009) e a base nacional comum curricular (BRASIL, 2017).

Vianna (2012) numa investigação em que analisa a produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais no Brasil constata um crescimento dessa produção entre os anos de 2007 e 2009. No entanto, a autora destaca que, embora tenha havido um crescimento nesse período, essa produção ainda se revela “tímida”, ainda que apresente significativas discussões, como no caso da passagem da discussão do sexo para a discussão sobre gênero na produção acadêmica examinada, mostrando que a área da educação passa a trilhar as pistas oferecidas pelos estudos feministas.

No caso da educação infantil, embora seja possível afirmar que, nos últimos anos, possamos ter presenciado certa abertura para o debate, o tema ainda precisa ser explorado, debatido e aprofundado. No que se segue, apresentamos algumas das temáticas debatidas em outros trabalhos tendo as relações entre educação infantil e gênero como mote.

Gonçalves e Penha (2015) investigaram as concepções sobre a atuação docente de homens com crianças de 0 a 3 anos sob o olhar de egressos do curso de Pedagogia. Os resultados indicaram que o trabalho docente de homens com crianças pequeninhas ainda é percebido com estranheza pela maioria dos/as participantes da pesquisa.

Krug e Soares (2016) relatam uma pesquisa realizada numa creche pública de Porto Alegre, RS, cuja coleta de dados se deu a partir da observação e análise de cenas do cotidiano de uma turma de maternal 2. Os resultados apontam para o fato de que os marcadores de gênero que são atribuídos àquilo que é pertencente ao gênero feminino e ao gênero masculino se enlaçam com o trabalho pedagógico o que, em alguns momentos, impede determinadas crianças de participar de algumas atividades.

Novakowski, Costa e Marcello (2016) realizaram um pesquisa com crianças para compreender as representações de masculino e feminino que são construídas pelas crianças desde pequenas. Para as autoras, embora as crianças expressem visões de gênero vinculadas a uma perspectiva adultocêntrica, os significados partilhados por elas, na medida em que se confrontam, colaboram para a constituição de suas identidades e culturas próprias.

No que se refere ao ordenamento legal da educação infantil, é possível afirmar que a legislação brasileira apresenta avanços, especialmente a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, principalmente no que se refere a assegurá-la como dever do estado e como direito da criança e da família.

De acordo com Leite Filho (2001), em 1994, o Ministério da Educação propõe a formulação de uma política nacional de educação infantil e ainda, antes da segunda metade desta mesma década, é criada a comissão nacional de educação infantil, que elabora diretrizes baseadas em princípios que a consideram como primeira etapa da educação básica, entendem que o papel das instituições está relacionado com o desenvolvimento integral das crianças em tarefa complementar ao da família, que articula ações de saúde e assistência às ações da educação infantil, que parte do princípio de que o currículo deve considerar o desenvolvimento infantil, a diversidade social e cultural e a universalização de conhecimentos, dentre outras questões; tal como o atendimento das crianças com necessidades especiais na rede regular, a formação mínima docente, o entendimento de criança como sujeito social e histórico em desenvolvimento e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Em 1998, houve a publicação dos três volumes do referencial curricular nacional para a educação infantil – RCNEI, documento elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de orientar a ação pedagógica docente. Embora ele seja considerado como um retrocesso, tendo em vista o fato de que foi elaborado de maneira desarticulada a outros documentos que estavam sendo produzidos no âmbito da política nacional e, ainda, por não ter contado com a participação da sociedade civil em seu processo de elaboração (LEITE FILHO, 2001), ainda hoje é um documento bastante conhecido e que, de certo modo, circula entre os/as profissionais dessa primeira etapa da educação básica. Assim sendo, é importante que olhemos para ele de modo a pensar como as questões de gênero se fazem presentes.

Em sua apresentação, o RCNEI menciona a diversidade de gênero como uma dimensão do currículo da educação infantil, o que, inicialmente, parece sinalizar que esta questão está sendo considerada como algo relevante. No entanto, no restante do documento não se encontra consolidada da mesma forma como de sua propositura. Os imperativos presentes no corpo do documento são nomeados como pluralidade, diferença e diversidade. Em uma leitura mais atenta do documento, é possível perceber que as questões relacionadas à identidade de gênero<sup>2</sup>, ficam subentendidas em termos como diversidade, diferenças individuais e identidade, conforme segue:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas *diferenças individuais*, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais *diversificadas práticas sociais*, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua *identidade* (BRASIL, 1998, p. 13).

O documento traz ainda as questões sociais relacionadas à classe social, as discussões geracionais, étnicas e culturais, porém o debate relacionado ao gênero fica a cargo da interpretação dos/as profissionais que atuam com as crianças pequenas. Ao considerar a docência também deixa de mencionar que,

---

<sup>2</sup> A opção pelo termo aqui utilizado está vinculada ao modo por meio do qual ele é apresentado no RCNEI, como um dos conteúdos no volume II: Formação Pessoal e Social.

entre as singularidades das crianças, o gênero também pode ser uma variável de mediação nas situações cotidianas, bem como serve de baliza para as relações entre todos na creche e pré-escola<sup>3</sup>.

A questão da diversidade como um termo abrangente também aparece no volume II do RCNEI, apontando para a função das instituições de educação infantil na valorização das características étnicas e culturais das crianças. Neste sentido o documento concorre para reforçar e ressaltar que as identidades são colocadas a partir da concepção de binarismo entre os indivíduos, ou seja, como se masculino e feminino fossem opostos desconectados. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria, sendo *autocontida* e *auto-suficiente* (SILVA, 2000, p. 73) e concebidas, portanto, como entidades independentes e naturais de modo que a noção de complementariedade não está presente no discurso.

Em 1999, são publicadas as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, que são atualizadas em 2009 (BRASIL, 2009), com caráter mandatório para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas das instituições de educação infantil brasileiras.

A primeira versão das DCNEI (BRASIL, 1999) não apresentava um olhar para a diversidade e para as questões de inclusão social. Nela a educação infantil se organizava em dois ciclos, mas a faixa etária de quatro a seis anos era a que possuía destaque no documento em detrimento das crianças de zero a três anos de idade.

A segunda versão das DCNEI (BRASIL, 2009), cujo processo de elaboração envolveu consultas e incorporação de contribuições de grupos de pesquisa e pesquisadores/as, conselheiros/as tutelares, ministério público, sindicatos, secretários/as e conselheiros/as municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais, resulta no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Neste sentido, em relação aos documentos anteriores, o documento traz a

---

<sup>3</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, se constitui de creches e pré-escolas. As creches, atendem as crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas atendem as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. Há ainda, os centros de educação infantil, que atendem a faixa etária dos 0 aos 5 anos e 11 meses.

preocupação de que as crianças desde muito pequenas devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo que as reconheça como elementos plurais que:

Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas (BRASIL, 2009, p.08).

Em 2006, ocorre a publicação do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, que contém as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para a área. Tal documento, apresenta em seu bojo a seguinte questão:

Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? (BRASIL, 2006, p.12).

O tom dado à presença da criança no documento é o de que esta assume a centralidade do processo educativo como sujeito histórico-social, produtor de cultura, pessoa de direitos, capaz de inferir sobre o mundo em que vive desde a tenra idade. Partindo dessa afirmativa, poderia se considerar que, dessa maneira, a criança passaria então a participar ativamente do planejamento curricular das instituições educacionais destinadas a elas. Esta presença, a partir das concepções postas no documento, tornaria a criança um sujeito corporificado no tempo presente em contraposição a um *vir a ser* idealizado. No entanto, o documento não torna evidente suas proposições políticas para gênero e para a diversidade, incluindo a inserção dessas temáticas na formação docente.

O documento anuncia discursivamente o que propõe, mas não se importa em tornar evidentes as suas políticas para gênero e diversidade, principalmente quando se trata dos bebês. Chega ao ponto de fazer uma recomendação específica para a formação continuada para a Educação Especial, a qual sem

dúvida alguma deve ser mencionada e legislada a fim de garantir o direito de todas as crianças, mas muito embora, em nenhum momento há uma recomendação ou menção para a inclusão das questões de gênero na formação docente para as infâncias:

Garantir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão, nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006, p.20).

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, reeditado em 2009 (BRASIL, 2009), apresenta uma espécie de roteiro orientador para as instituições pensarem um trabalho que respeite a criança e, ao mesmo tempo, que se constitui como uma espécie de chamamento a um compromisso ético a ser assumido com as crianças pequenas e com os bebês.<sup>4</sup>

Na primeira parte, o documento aponta compromissos que precisam ser assumidos por docentes, gestores/as e profissionais do quadro de apoio com as crianças pequenas e os bebês. Estes compromissos passam pela indicação de espaços que precisam estar mais atentos ao fato de que meninos e meninas têm direitos às mesmas experiências tanto no que se refere ao jogo de futebol quanto à cozinha, por exemplo. Ao destacar a creche, o documento visibiliza meninos e meninas e contribui para pensar a educação dos bebês com equidade, não somente no que se refere às questões sociais, raciais e religiosas, mas abarcando o gênero como mais um elemento na consideração das experiências com as crianças pequenas e os bebês.

O documento nomeia as mães e os pais como responsáveis pelas crianças, em detrimento a outros documentos que consideram apenas a mãe no atendimento da demanda da criança, ou mais genericamente, os *responsáveis*. Assim o documento sugere que, para as/os profissionais da educação, para os

---

<sup>4</sup> O termo crianças pequenas está sendo utilizado para se referir às crianças da faixa etária dos 0 aos 5 anos e 11 meses, que corresponde a faixa etária de atendimento na educação infantil. No entanto, sentimos a necessidade de destacar os bebês tendo em vista o fato de que, quanto menor a idade, maior a situação de invisibilidade dessas crianças.

sistemas de ensino e para as/os formuladoras/es de políticas públicas, gênero deve ser um fator de consideração.

Necessário considerar que o documento é assinado por dois grandes nomes da produção acadêmica no que tange ao gênero e educação no Brasil, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg<sup>5</sup>, e que portanto, carrega consigo as posições históricas que as duas professoras e pesquisadoras, desde há muito assumiram no cenário educacional brasileiro em relação ao assunto, gênero e creche.

Em 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) cuja proposta consiste em orientar e implementar o currículo do ensino básico brasileiro. Em seu texto admite necessidade de tornar explícito nos currículos e nos documentos orientadores das práticas pedagógicas, bem como nas políticas públicas os propósitos da equidade:

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações (BRASIL, 2017, p. 27).

A base nacional comum curricular é alvo de diversas discussões, debates e críticas, que envolvem desde o teor do documento no que se refere à educação infantil, como a própria legitimidade de uma base nacional comum curricular para essa etapa da educação básica (ANJOS e SANTOS, 2016). Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), por exemplo, afirmam que a proposta de uma base nacional para o currículo da educação infantil se constitui como uma estratégia de silenciamento e de exclusão das diferenças e da diversidade no âmbito das políticas neoliberais.

---

<sup>5</sup> “Fúlvia Rosemberg (1942-2014), psicóloga social que dedicou a sua vida acadêmica ao estudo e à denúncia das desigualdades de gênero, étnico-raciais e etárias que conformam a realidade brasileira. No debate e na disputa por direitos, ela sempre teve como eixo orientador a “lealdade com as crianças”, como gostava de frisar. Foi esta lealdade que fez dela uma pesquisadora militante da infância de 0 a 6 anos no Brasil, de modo a utilizar toda a potência de sua capacidade investigativa, de sua inteligência e de suas palavras na produção de um material crítico acerca das condições de oferta da educação infantil” (SILVA, 2017, p.295).

A BNCC apresenta os “Direitos de Aprendizagem” para a etapa, trazendo as ações que orientam os processos de aprendizagem, dadas as características dos bebês e das crianças pequenas: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p.44). Aqui, já se encontra uma das críticas que envolve o documento na medida em que são propostos “direitos de aprendizagem”, pois “direito de” é diferente de “direito de aprender a”, tal como, por exemplo, o direito de “participar” é diferente do direito de “aprender a participar”.

Com base nesses direitos são definidos os campos de experiências: i) O eu, o outro e o nós; ii) Corpo, gestos e movimentos; iii) Traços, sons, cores e imagens; iv) Escuta, fala, linguagem e pensamento; v) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De certo modo, a BNCC parcialmente reconhece os modos como as crianças, desde bebês, se relacionam com o mundo, o modo como se constituem na relação com o outro se apropriando de formas culturais para observar o mundo social que as rodeia e indagam sobre ele, levantam hipóteses e criam modos de próprios de intervir e de ressignificar aquilo que vêem, sentem e percebem. O documento se refere, por exemplo, ao fato de que as práticas cotidianas vividas nas instituições educacionais formam um contexto que atua nos modos como “as crianças e adultos vivem, aprendem e são subjetivadas/os, desde o nascimento, com fortes impactos para sua própria identidade pessoal e social e para o modo como se relacionam socialmente com os/as demais.” (BRASIL, 2017, p.56). Ressalta que esse trabalho institucional deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social, já presente nas DCNEI, como forma de consolidar as conquistas alcançadas pela educação infantil no Brasil.

No campo de experiências intitulado “O Eu, O Outro, O Nós” aparece, nos direitos de aprendizagem, o direito de “Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião (BRASIL, 2017, p. 68).

No campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, o corpo aparece como aquele que expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também as marcas do nosso pertencimento social que repercute nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade (BRASIL, 2017, p.70). E, nos direitos de aprendizagem, o direito de conhecer-se nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo e de reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso (BRASIL, 2017, p.71).

No campo de experiências “Traços, Sons, Formas e Imagens”, reconhece como direitos de aprendizagem, o direito de conhecer-se no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens (BRASIL, 2017, p.77).

No campo de experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, traz o direito de conviver com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião (BRASIL, 2017, p.80).

## **GÊNERO EM PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES E CRIANÇAS: RESISTÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS NA CULTURA ESCOLAR EM RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Ao conhecermos mais sobre questões de gênero e analisarmos quando estão presentes e/ou ausentes nos documentos oficiais, fica-nos certa inquietação quanto aos processos de formação de professores e de professoras. Afinal, em que medida os documentos provocam mudanças concernentes às práticas pedagógicas? Eles sugerem práticas docentes que podem provocar mudanças efetivas? Têm essa força entre as redes de ensino? Embora o objetivo primeiro desse artigo se volte para a apresentação das propostas e das políticas

de gênero contidas em documentos oficiais brasileiros, acreditamos ser fundamental refletir a partir deles afirmando outra perspectiva: as possibilidades de ensinar práticas pedagógicas considerando resistências e aprovações das ideias asseveradas entre aquelas e aqueles que ocupam espaço privilegiado no cenário educacional, qual seja, as/os profissionais que atuam diretamente com as crianças. Dedicamos brevemente a essa questão nessa parte de nosso artigo, buscando provocar debates futuros. Tal propositura deve-se à preocupação quanto aos processos formativos necessários para se construir práticas pedagógicas de caráter libertador e distante de concepções colonizadoras ou silenciadoras, em especial de grupos compostos por mulheres e crianças.

Propostas oficiais concernentes às práticas e concepções docentes sobre diferentes temáticas encontram-se embutidas nos documentos oficiais. Ao mesmo tempo, elas nos permitem conhecer modos de pensar daqueles que as elaboram e propõem tais documentos a estados e municípios dando-nos a ver quais concepções políticas, pedagógicas e, em nosso caso, de gênero, orientam suas práticas e àquelas que julgam oportunas de serem seguidas e materializadas entre crianças e adultos. As sugestões nos dizem muito sobre seus planejadores e os contextos social, histórico, político de um determinado período, em suma, o que vigorava e que poderia ser fonte alimentadora de mentalidades, ao mesmo tempo, em que nos leva a conhecer as transformações históricas pelas quais têm passado suas propostas junto às redes de ensino mais especificamente.

Não excluindo as contradições existentes, temos a concomitância entre a apresentação do que Viñao-Frago (2006) chama de reformas escolares e a frequente não aquiescência das professoras e professores que compõem a base educacional, desde a creche. Esses e essas profissionais criam outras práticas docentes, diferentes métodos e o trabalho com temáticas nem sempre presentes nos conteúdos oficiais, ou reiteram as já existentes dando vida a certo ecletismo de práticas e pensamentos pedagógicos, como é próprio das ricas formações e dinâmicas culturais em diferentes grupos. Segundo o autor, há uma cultura escolar que se sobrepõe às determinações políticas situadas hierarquicamente superiores e em que prevalecem vozes que não as dos/as principais

envolvidos/as, quais sejam, professores/as e estudantes, em todos os níveis de ensino. Ele define cultura escolar como:

conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. (VINAIO-FRAGO, 2006, 76)

Nesse vagaroso processo de construção e manutenção de regularidades, observa-se que conteúdos e práticas que devem ou não estar presentes raramente são discutidos com todos os segmentos das creches, pré-escolas e escolas, gerando baixo reconhecimento por parte de quem os compõem cotidianamente. Há frequentemente fortes elementos técnicos nas propostas feitas. Inferimos que tais características promovem o distanciamento mencionado e, conseqüentemente, menor participação e possível rejeição do que é proposto.

Ao colocar a lume as ideias de Vinaio-Frago (2006), consideramos um aspecto positivo: processos criativos e de resistência são acionados entre as/os profissionais e demais segmentos que compõem creches, pré-escolas e escolas e são por eles/as alimentados; o que é importante, pois mostra-nos a vivacidade existente, especialmente, entre professores e professoras. Tais características permitem criticar e questionar as formas de seleção de conteúdos e maneiras de abordá-los em todos os níveis educacionais, e, com isso, as políticas para inclusão de gênero. Elas não podem se reduzir a meros aportes e registros existentes numa política pública vigente ao longo de determinado período.

Refletir sobre formação de professores e professoras de crianças relacionada às discussões de gênero implica, entre outras coisas, questionar as práticas e relações sociais colonizadas ou colonizadoras e, partir delas e com elas, de forma a motivar contextos educacionais em que predominem relações de igualdade e não sejam feridos preceitos de autonomia escolar e docente. Uma questão, sobretudo quando procuramos tratar das políticas públicas e as questões de gênero é: quais práticas serão necessárias para se colaborar com

a superação da histórica desigualdade e hierarquia de gênero tão presentes em nossa sociedade?

Uma questão fundamental a ser tratada quanto à formação de professores e professoras refere-se aos lugares ocupados pelas instituições de educação infantil e creches quanto ao acolhimento, ou não, dos sentidos apresentados pelas meninas e meninos relacionados às relações de gênero. Assim como Louro, (2008) sabemos que:

Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo exatamente porque está em contínua transformação. No terreno dos gêneros, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado[...]. O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2008, 19).

Sem querermos sequer resvalar em prescrições, parece-nos que um caminho é questionar a própria instituição educacional infantil quanto à recepção das crianças e certa tendência padronizadora de encaixá-las em determinadas rotinas supostamente neutras quanto a essa questão definindo-as com caráter universalizante. Trata-se de processo altamente complexo, pois indagar sobre práticas docentes que considerem relações de gênero requer lidar com os atravessamentos de raça e classe social e isso significa considerar que a escola não é o único local em que essas questões possam ser abordadas. Contudo, afirmamos que, por tratar-se de espaço fundamental na formação humana, não pode ser negligenciado havendo a urgência de pensá-lo e ao tema de modo concatenado à formação daqueles que o compõem. Relações de gênero encontram-se nas paredes, nas atividades, nos livros didáticos, nas brincadeiras. Processos de socialização ocorrem nesses espaços e não podem ser ignorados. Reforçamos, novamente com Louro (op. cit.) que,

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

constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos (LOURO, 2008, p. 18).

A escola, desde a creche, é local de encontro e aprendizado das diferenças, essencial em nossa formação. Sabemos que os espaços físicos são produtos sociais e culturais e por nós produzido. Assim, o que dizem sobre a produção de relações de gênero? Há que estar de corpo todo atento, pois eles nos trazem narrativas, marcas, apontamentos, memórias de todos, e permitem-nos compreender sobre como são construídas as relações de gênero, inclusive temporalmente. Desse modo, as políticas públicas estão, ou deveriam estar, de mãos dadas com o conhecimento e reconhecimento das práticas pedagógicas existentes, bem como, compreendê-las à formação de professores e professoras. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, não poderá se furtar dessa reflexão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As políticas públicas para a inclusão do gênero na educação no Brasil são um processo bastante recente e aponta desafios que demandam pensar no reconhecimento e na valorização das diferenças de gênero na infância, de forma a considerar que os meninos e meninas de pouca idade se encontram nos entremeios das lacunas da legislação educacional, especialmente quando se trata de aspectos concernentes à diversidade e à diferença, tais como, por exemplo, as questões étnico-raciais e de gênero, dentre outras. Tratá-las amiúde faz-se necessário e fundante.

Nesta trilha, torna-se necessário pensar de que forma os efeitos discursivos das políticas públicas de Estado no Brasil podem apontar na constituição de espaços notadamente marcados pela discriminação de gênero e para a reprodução de discursos que reforçam o machismo e a heteronormatividade, sejam na divisão sexual do trabalho, seja na organização destas instituições, nas práticas educacionais, nos componentes curriculares ou na organização dos tempos e espaços institucionais para as crianças bem pequenas.

As instituições educacionais, quando não estão atentas às questões de gênero, podem reforçar as tradicionais divisões sociais desiguais para as meninas e meninos, já tão polarizadas em nossa sociedade. Mas, paradoxalmente, as instituições também podem contribuir para reformular os modelos masculinos e femininos a partir de um conjunto de atividades que podem promover novos arranjos acerca dos modelos tradicionalmente aceitos do masculino e do feminino.

Outro modelo de percepção dessas relações abarcadas como elemento constituinte do espaço educacional pode permitir questionamentos e rearranjos dos jeitos de ser menino e menina nas instituições de educação infantil e nos muitos outros espaços ocupados pelas crianças em nossa sociedade. Mas tal proposta só se torna possível diante da existência de um claro desejo e, ainda, de uma opção consciente de se atribuir ao masculino e ao feminino valorizações igualitárias, ambos vistos como elementos não essencialmente opostos.

Talvez seja possível dizer que a construção das políticas públicas direcionadas às crianças pequenas e aos bebês tem se dado em meio a um embate de forças, muitas vezes antagônicas, ora marcada por períodos de estagnação e às vezes até de retrocessos, ora marcada por avanços rumo ao direito de todas as crianças, de modo que a política de educação infantil no Brasil “tem perfil ainda mal delineado com alguns contornos fortes e outros bastante apagados” (DIDONET, 2000, p.13). A nós, cabe redesenhá-los e contorná-los, a cada vez que qualquer interesse contrário ao reconhecimento da educação infantil, assim como o das crianças pequenas e bebês se coloque em voga.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, dez. 2016.

ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas . In L. R. Castro (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

ANJOS, C. I.; SANTOS, S. E. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? À guisa de apresentação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. i-vi, dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2006.

DIDONET, V. A LDB e a Política de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

GOMES, N. L. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. n 21. set/out/nov/dez. 2003.

GONÇALVES, J. P.; PENHA, N. R. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de Pedagogia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v 17, n. 32, p. 170-192, jul-dez.2015.

KRUG, C.; SOARES, R. O chinelo rosa: corpo e gênero na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p.249-266, jul-dez. 2016.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. GARCIA, R. L; LEITE FILHO, A. (Orgs.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola, 18).

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives**. Open University Press, 2002.

NOVAKOWSKI, L.; COSTA, M. V.; MARCELLO, F. A. Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 34 p.235-248, jul-dez. 2016.

RUBIN, G. The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex. In: REITER, R. (ed.) **Toward an Anthropology of Women**. New York, Monthly Review Press, 1975.

SANTOS, S. E. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. 2014. 161 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254101>>. Acesso: 26 ago. 2018.

SILVA, A. P. S. Para romper a invisibilidade da educação infantil em territórios rurais: uma homenagem à Fúlvia Rosemberg. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 295-300, Dec. 2017. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622017000300295&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000300295&lng=en&nrm=iso). Acesso: 12 dez. 2018.

SILVA, T. T. S. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. S. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STERLING, A. F. **Sex/Gender: Biology in a Social World**. New York: Ed. Routledge, 2012.

THORNE, B. **Gender play: Girls and boys in school**. New Jersey: Rutgers University Press. 1993.

VIANNA, C. P. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 68, 2012.

VIÑAO-FRAGO, A. VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata, 2006. (Tradução nossa dos trechos citados).

*Recebido em: 25/04/2019*

*Aprovado em: 19/07/2019*