revista educação

APRENDIZAGENS RELACIONADAS AOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

APPRENTICESHIP RELATED TO GENDER STEREOTYPES IN THE CHILDHOOD EDUCATION

Joice Andrade Silva[1]

RESUMO
O papel da instituição de educação infantil é desenvolver integralmente esses pequenos para a autonomia, promovendo processos educativos que visem a indissociabilidade do cuidar e educar, pautando-se nas referências e diretrizes estabelecidas para o território nacional. E para que haja uma educação de qualidade ela deve ser ofertada sem a construção de estereótipos, estigmas e preconceitos. Durante esse trabalho discutiremos os conceitos de gênero biológico, identidade de gênero e sexualidade, desconstruindo a ideia de que existem papéis masculinos e femininos determinados naturalmente, pluralizando as feminilidades e masculinidades. A construção de estereótipos como “coisas de meninas” e “coisas de meninos” na educação infantil vai contra as legislações e orientações nacionais para essa etapa do ensino, além de limitar as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Infância. Direitos. Educação Infantil. Gênero. Estereótipos.

ABSTRACT
The role of the infant education institution is to fully develop these small ones for autonomy, promoting educational processes that aim at the inseparability of care and education, based on the references and guidelines established for the national territory. Childhood education should be offered without the construction of stereotypes, stigmas and prejudices. During this work we will discuss the concepts of biological gender, gender identity and sexuality, deconstructing the idea that there are naturally determined masculine and feminine roles, pluralizing femininities and masculinities. The construction of stereotypes such as "girls 'things" and "boys' things" in children's education goes against national legislation and guidelines for this stage of education, in addition to limiting children.

KEYWORDS: *Child. Childhood. Rights. Childhood Education. Gender. Stereotypes.*

[1] Pedagoga- UNG

INTRODUÇÃO

Esse artigo intitulado “Aprendizagens relacionadas aos estereótipos de gênero na Educação Infantil”, teve como objetivo discutir o processo de construção de estereótipos de gênero nas atividades curriculares cotidianas da educação infantil, questionando a suposição de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados naturalmente.

Mais concretamente são abordados no desenvolvimento do texto temas como as várias concepções de criança e infância, a criança enquanto sujeito de direitos, o papel que a instituição de educação infantil exerce na sociedade e na vida do educando e a construção de estereótipos de gênero dentro das instituições de ensino infantil.

A fim de elucidar a compreensão do texto, defino que estereótipos são imagens preconcebidas e pressupostos, sobre determinada pessoa, coisa ou situação; eles definem e limitam pessoas ou grupos de pessoas. Os estereótipos que circundam a nossa sociedade são reproduzidos nas instituições de Educação Infantil, sendo ensinados para as crianças logo em seus primeiros anos de vida.

Segundo o dicionário Michaelis (2017) há três definições para o termo estereótipo: 1. “aquilo que se amolda a um padrão fixo ou geral”; 2. “esse padrão formado de ideias preconcebidas, resultado da falta de conhecimento geral sobre determinado assunto” e; 3. “imagem, ideia que categoriza alguém ou algo com base apenas em falsas generalizações, expectativas e hábitos de julgamento.”.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 5 anos de idade. Essas instituições são reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidas a controle social. Esse nível de ensino foi regulamentado pela **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que são estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei estabelece, em seu** art. 4º, inciso II que “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”(BRASIL, 2017).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 **define** em seu art. 208º inciso I que “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, tornando obrigatória a matrícula das crianças brasileiras a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2017).

Criança, por sua vez, é definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 2º como “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 2017).Além dessa definição, entende-se por criança nos dias atuais, como um sujeito de direitos e pessoa em desenvolvimento, mas nem sempre foi assim.

Há conceitos diversificados de criança e infância que foram mudando ao decorrer dos séculos até chegar na atual concepção de que várias infâncias e crianças coexistem ao mesmo tempo e suas características dependem diretamente do contexto em que estão inseridas. Reconhecer a criança como um sujeito de direitos, pretende elucidar a importância de seu desenvolvimento integral de forma saudável. Assim, é preciso discutir e desconstruir os estereótipos de gênero, a fim de questionar a suposição de que meninos e meninas têm comportamentos pré-determinados naturalmente específicos para um ou para outro.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Quando tratamos do termo criança nos deparamos com uma gama de conceitos. Segundo Pinto e Sarmento (1997, p. 33):

> Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem

na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Pinto e Sarmento (1997) apontam a variabilidade do significado de criança. De acordo com os mesmos, qualquer pessoa que dedicar-se a analisar esse significado irá deparar-se com essa diversidade, pois não há uma definição fixa e padronizada do que é ser de fato uma criança, do que a coloca nessa condição.

Buscando significar a palavra criança, podemos perceber como ela é, quase sempre, considerada um adulto ainda pequeno, estabelecendo-se assim uma visão adultocêntrica sobre o conceito em questão. O significado no Dicionário Aurélio (2001), por exemplo, é um ser humano de pouca idade.

Segundo o autor Postman (1999) a ideia do que é a infância passou por inúmeras variações, desde não ter se quer uma palavra para referir-se a ela até ter uma descrição minuciosa de suas particularidades, logo a infância foi, e permanentemente é, um processo de construção social que foi mudando ao decorrer dos séculos, constituindo-se de acordo com os contextos.

No Dicionário Aurélio (2001) a infância está definida como um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Partindo dessa lógica a infância é definida como algo pautado principalmente em fatores biológicos, desconsiderando totalmente o contexto social em que ela está inserida e a maneira particular como cada infância pode ser vivida.

Essa linha de pensamento, que tem como aporte os aspectos biológicos, constitui uma concepção universalizada do que é a infância, partindo do fato de que todos os seres humanos passam por essa fase da vida.

Buscando ampliar essa visão reduzida, partimos de uma perspectiva social. Charlot (1986, p.108) ao estudar a infância tendo como aporte uma ótica voltada ao social, mostra-nos que “a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem”.

Entende-se que a ideia do que é a infância depende diretamente do contexto social, histórico, econômico, cultural e político. Ou seja, as particularidades de um dado tempo e espaço definem o que é a infância para aqueles que vivem nesse determinado lugar. Essa concepção não exclui a ideia de infância que parte dos aspectos biológicos, mas mostra-nos que esse significado não é resumido a esses fatores.

Refletindo sobre a obra de Ariès (1981) em torno da infância, que nos mostrou que a "descoberta" da infância, ou seja, o momento de tomada de consciência da sociedade no que se refere às particularidades infantis e especificidades da criança, iniciou-se quando a mesma passou a ser retratada na história da arte e iconografia, como um ser relativamente considerado.

A não representação da vida da criança mostrada por Ariès (1981) que ocorreu até a Idade Média, foi motivada pelos desinteresses da sociedade por uma etapa da vida considerada instável, devido às altas taxas de mortalidade infantil. Nesse período a educação foi confundida com repressão, já que as crianças precisavam “entrar na linha” e comportar-se como adultos o quanto antes. A partir do momento em que elas apresentavam independência física acontecia sua inserção no mundo adulto, não havendo, inclusive, diferenças entre adultos e crianças no que se referem às vestimentas, atividades, jogos e aprendizagens.

O “adulto em miniatura” trabalhava tanto quanto os adultos de fato, e contribuíam com a renda familiar. Ariès (1981) ressalta que por consequência do desenvolvimento acelerado do capitalismo, o uso da mão-de-obra infantil contribuiu para aumentar as desigualdades.

Posteriormente, em um contexto de mudança em que preocupação e cuidado com o

comportamento das pessoas mais novas significava ter boas maneiras e regras de etiqueta a criança passa a ser percebida em si mesma, deixa de ser meramente fraca e torna-se um ser inacabado e carente, logo, individualizado.

Segundo Ariès (1981) a então "descoberta" da infância aconteceu na Europa nos séculos XV, ao final do século XVI e se perdurou em todo o século XVII, portanto, antes do século XVIII a criança não era um indivíduo, e a infância não existia.

A partir de então surgiu o sentimento de infância, que se cultiva até os dias atuais em diversas sociedades. Atualmente, a criança recebe um tratamento diferenciado do que se dá ao adulto. Diferenciam-se em vestimentas, atividades, aprendizagens e etc.. Existem também produtos e produções culturais voltadas especificamente para o público infantil.

No entanto, nenhuma concepção deve representar a generalização do entendimento da forma como as crianças vivem suas infâncias, sendo a infância uma construção social. Buscando evidenciar as diversidades de infâncias:

> [...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia e que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2004, p. 10).

A definição de criança e infância pode tomar várias formas, essas diversidades de concepções mostram diferentes infâncias coexistindo ao mesmo tempo, em diferentes espaços.

CRIANÇA: SUJEITO DE DIREITOS

A revolução industrial foi um conjunto de mudanças no sistema de produção de artigos que houve na Europa nos séculos XVIII e XIX. Anteriormente utilizava-se o sistema de produção artesanal, em que as pessoas produziam manualmente os bens de consumo. Com a revolução esse sistema passou a ser substituído pelo trabalho com o auxílio das máquinas a vapor, ou seja, o sistema fabril. Desta maneira houve um fortalecimento do Capitalismo, pois as pessoas passam a exercer um trabalho assalariado dentro de indústrias. A partir de então as crianças, bem como os outros membros da sociedade, passam a cumprir jornadas de trabalho extremamente exaustivas dentro das fabricas nas linhas de produção (HUBERMAN, 2010).

Houve uma grande mobilização por parte de toda a sociedade durante esse período de revolução, as pessoas buscaram por novos lugares para morar, novos significados e novas maneiras de viver e ganhar a vida. Quem vivia em área rural passa a sentir a necessidade de estar mais próxima do seu local de trabalho, ou seja, as fábricas e indústrias. Todas essas mudanças acarretaram também um salto no crescimento populacional da Inglaterra. A urbanização crescendo mais e mais.

> Antes de 1700, o aumento da população na Inglaterra, em cada cem anos, era de cerca de um milhão; entre 1700 e 1800, porém, esse aumento foi de três milhões! Mas com a chegada das máquinas e do sistema fabril, a linha divisória se tornou mais acentuada ainda. Os ricos ficaram mais ricos e os pobres, desligados dos meios de produção, mais pobres. Particularmente ruim era a situação dos artesãos, que ganhavam antes o bastante para uma vida decente e que agora, devido à competição das mercadorias feitas pela máquina,
> viram-se na miséria (HUBERMAN, 2010, p.185).

Esse conjunto de mudanças trazidas pela revolução como a construção de fábricas e indústrias, a urbanização, o crescimento populacional, a expansão do capitalismo, e o surgimento do sistema fabril contribuíram para a permanência das pessoas em suas classes sociais atuais. Os ricos, agora enquanto donos de fábricas e indústrias, lucrando incessantemente, tornaram-se cada vez mais ricos; já os pobres, desligados de seus trabalhos como artesões que lhes trazia a comida e a vestimenta necessária para o dia-a-dia, agora em competição com as máquinas que produziam os artigos quase que sozinhas,

perderam suas oportunidades de trabalho e ficaram cada vez mais pobres.

Quando havia oportunidades de trabalho nas fábricas e indústrias, eram sempre em troca do mínimo possível como pagamento, em contrapartida, os empresários exigiam cargas horárias extremamente extensas. Devido a essas complicações há um aumento na quantidade de famílias que vivem em situação de miséria.

Diante de toda essa pobreza, os homens e mulheres que viviam em família, sentiam a necessidade de que as crianças contribuíssem na renda familiar, já que sozinhos não conseguiam adquirir financeiramente o necessário para o sustento de todos. As crianças trabalhadoras tinham os menores salários possíveis. Exigiam delas o máximo de força de trabalho que conseguissem dar em troca do mínimo enquanto pagamento. Mulheres e crianças manuseavam as máquinas recebendo pouco por isso, portanto eram tratados como prioridade no processo de contratação. Os homens ficavam na maioria das vezes desocupados, pois eram uma mão-de-obra mais cara para os donos das fábricas e indústrias (HUBERMAN, 2010).

Pode-se perceber como era desesperador para algumas famílias pobres viver em situação de miséria através do registro da seguinte uma conversa:

> Temos uma ideia de como era desesperada a sua situação pelo testemunho de um deles, Thomas Heath, tecelão manual: "Pergunta: Tem filhos? "Resposta: Não. Tinha dois, mas estão mortos, graças a Deus! "Pergunta: Expressa satisfação pela morte de seus filhos? "Resposta: Sim. Agradeço a Deus por isso. Estou livre do peso de sustentá-los, e eles, pobres criaturas, estão livres dos problemas desta vida mortal (HUBERMAN, 2010, p. 191).

Perante esse relato percebe-se como viver era um constate sofrimento para essas pessoas em situações precárias. Morrer para o relator Thomas Heath (HUBERMAN, 2010) era livrar-se dos problemas da vida, por isso o mesmo se sente feliz pela morte de seus pobres filhos.

A exploração do trabalho infantil se intensificou devido a todos esses problemas de pobreza e através de registros da época podemos perceber segundo Huberman (2010, p. 193) "os horrores do industrialismo":

> Perante uma comissão do Parlamento em 1816, o Sr. John Moss, antigo capataz de aprendizes numa fábrica de tecidos de algodão, prestou o seguinte depoimento sobre as crianças obrigadas ao trabalho fabril: [...] "E com que idade eram admitidos? — Os que vinham de Londres tinham entre 7 e 11 anos. Os que vinham de Liverpool, tinham 8 a 15 anos. "Até que idade eram aprendizes? — Até 21 anos. "Qual o horário de trabalho? — De 5 da manhã até 8 da noite. "Quinze horas diárias era um horário normal? — Sim. "Quando as fábricas paravam para reparos ou falta de algodão, tinham as crianças, posteriormente, de trabalhar mais para recuperar o tempo parado?"— Sim. "As crianças ficavam de pé ou sentadas para trabalhar? — De pé. "Durante todo o tempo? — Sim. "Havia cadeiras na fábrica? — Não. Encontrei com freqüência crianças pelo chão, muito depois da hora em que deveriam estar dormindo. "Havia acidentes nas máquinas com as crianças?" — Muito frequentemente. Em 1883 a Comissão fez novamente um relatório sobre o emprego de crianças nas fábricas. Nesse relatório, há um depoimento de Thomas Clarke, de 11 anos, ganhando 4 xelins por semana (com a ajuda do irmão) como emendador de fios. Eis parte de sua história: "Sempre nos batiam se adormecíamos [...] [...] O capataz costumava pegar uma corda da grossura de meu polegar, dobrá-la, e

> dar-lhe nós[...] [...]Eu costumava ir para a fábrica um pouco antes das 6, por vezes às 5, e trabalhar até 9 da noite. Trabalhei toda a noite, certa vez [...] [...] Nós mesmos escolhíamos isso. Queríamos ter algum dinheiro para gastar. Havíamos trabalhando desde as 6 da manhã do dia anterior. Continuamos trabalhando até as 9 da noite seguinte [...] [...] Estou agora na seção de cordas[...] [...] Posso ganhar cerca de 4 xelins [...] Meu irmão faz o turno comigo. Ele tem 7 anos. Nada lhe dou, mas, se não fosse meu irmão, teria de dar-lhe 1 xelim por semana. Levo-o comigo, às 6, e fica comigo até às 8" (HUBERMAN, 2010, p. 193-194).

Qualquer um que se disponha a analisar essa situação pode percebe o quão inadequado era a maneira que essas crianças operárias viviam suas infâncias. Elas passavam toda essa fase da vida sendo exploradas dentro das grandes empresas, enquanto deveriam estar se desenvolvendo de maneira saudável. Pensando nisso houve na época uma mobilização de algumas pessoas diante dessa situação, em busca da criação de escolas para esses pequenos trabalhadores. Mas é óbvio que quase não haviam pessoas a favor dessa proposta, pois era claramente mais cômodo lucrar com a mão de obra dessas crianças ao invés de educá-las. Segundo um relato da época:

> [...] o presidente da Royal Society, Sr. Giddy, que foi contra a proposta de se criarem escolas primárias para as crianças das classes trabalhadoras. Foi este o argumento do Sr. Giddy: "Dar educação às classes trabalhadoras pobres [...] [...]seria na realidade prejudicial à sua moral e felicidade; aprenderiam a desprezar sua sorte na vida ao invés de fazer deles bons servos na agricultura e outros empregos laboriosos, a que sua posição na sociedade os destina[...] [...]Permitir-lhes-ia ler folhetos sediciosos[...] [...]e os tornaria insolentes para com seus superiores (HUBERMAN, 2010, p. 196).

Percebemos diante dos relatos como havia um descaso para com as crianças em diversos fatores. Esse desdém acontecia pois não havia nenhum tipo controle direcionado ao público infantil por parte das autoridades, por isso a mão de obra infantil era facilmente barateada e explorada. Mas, devido aos altos índices de abandono, delinquência infantil e exploração das crianças trabalhadoras surge a necessidade da criação de resoluções que amparem esses pequenos, em especial as descendentes de famílias empobrecidas.

As discussões a fim de inibir a exploração da mão de obra infantil e criação de mecanismos para proteção da infância se intensificaram, indo em busca da criação das políticas sociais e formulação de leis, entre outros recursos, voltadas ao público infantil. A preocupação com a infância passa a ser vista como um problema econômico e político, os esforços para estabelecer políticas públicas com o objetivo de recuperar a infância, foram se espalhando em todas as partes do mundo.

No Brasil, em 12 de outubro de 1927 são consolidadas as leis de assistência e proteção a menores, constituindo o Código de Menores através do decreto nº 17.943-A, também chamado de Código Mello Mattos. Representa a primeira tentativa efetiva no Brasil para construção de uma legislação específica para a infância (PEREIRA, 2011).

O código de menores em seu art. 1º define como finalidade "o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente ás medidas de assistência e proteção contidas neste Código". A partir de então o "menor em situação irregular" passa ser tutelado pelo Estado (PEREIRA, 2011).

Levando em consideração o histórico mundial de exploração do trabalho infantil, é importante ressaltar que segundo o Código de Menores no art. 101 "é proibido em todo o território da República o trabalho nos menores de 12 anos." Portanto, desde então essa prática não é mais aceitável no Brasil (BRASIL, 2017).

Posteriormente no ano de 1979 ainda durante o regime militar, são instituídas as novas leis de assistência e proteção a menores, constituindo o segundo Código de Menores que revoga o antigo Código Mello Mattos. O novo Código surge como um instrumento de controle social da infância e da adolescência que é vítima da omissão e transgressão da família, sociedade e do Estado em seus direitos básicos (PEREIRA, 2011).

São tutelados pelo código segundo art. 1º: "Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; O "menor em situação irregular" permanece protegido pelo novo código como já era previsto no anterior (BRASIL, 2017).

Entende-se que a lógica utilizada pelo Código de Menores era se a família não pode ou falha no cuidado e proteção do menor, o Estado toma para si esta função. Portanto, essa era uma lei destinada apenas a um segmento da população, as crianças "mal cuidadas".

Na década de 1980 eram cerca de 30 milhões de abandonados e marginalizados. Como poderia se encontrar em "situação irregular" metade da população de 0 a 17 anos? Portanto, a noção de "menor em situação irregular" começou a ser questionada e à medida que as informação sobre essa problemática da infância e da adolescência passa a circular com maior intensidade (RAUBER, CECHELERO, 2011).

Diante desse quadro e devido às possibilidades de participação popular após o fim da ditadura militar e retomada da democracia, surge a luta pela garantia dos direitos através de um amplo movimento social em favor das crianças e adolescentes. Esse movimento conseguiu inscrever sua proposta na Constituição Federal de 1988 no art. 227 em que se estabelece - "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (BRASIL, 2017).

O art. 227 prevê que seja assegura com absoluta prioridade os direitos das crianças e adolescentes. Esse dever é igualmente da família, de toda a sociedade e do poder público, devendo proteger os menores de qualquer forma de abuso. O artigo representa uma significativa evolução, pois só a partir de então passa ser garantido por lei o direito de proteção integral das crianças e adolescentes.

Todo esse movimento social em favor dos direitos infanto-juvenis resultou na lei nº **8.069, de 13 de julho de 1990** que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA surge também por influências da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e da Declaração Universal dos Direitos da Criança, tornando-se um reflexo das leis internacionais que vão em defesa da criança e do adolescente. Esse Estatuto é formado por um conjunto de leis que garantem as oportunidades para que crianças e adolescentes cresçam gozando de liberdade e respeito (CAMARA, 2015).

É estabelecido em seu art. 1º "esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente". O ECA segue uma doutrina de proteção integral para com a criança e o adolescente e para ser protegido pelo ECA basta ser criança ou adolescente, sem restrição alguma (BRASIL, 2017).

É definido no art. 3º "a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade." Assegura-se através desse artigo o direito ao desenvolvimento integral da pessoa humana (BRASIL, 207).

PAPEL DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A instituição de educação infantil é o segundo espaço social em que as crianças são inseridas, depois da instituição família, é onde esses meninos e meninas convivem com outras crianças, e com adultos; e são essas relações de convivência que os influenciam nas construções que fazem sobre si, sobre os outros e sobre a cultura, e contribuem para compor a sua personalidade e sua identidade.

A partir de 1996 com o surgimento da Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (LDB), a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, enquanto primeira etapa, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. A LDB regulamentou esse nível de ensino através do art. 4º, inciso II em que se estabelece: "educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade" (BRASIL, 2017).

A LDB estabelece através do art. 29° a finalidade da educação infantil. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Analisando esse texto legislativo percebe-se que esse nível de ensino deve partir de uma perspectiva pedagógica que valoriza a criança em seus primeiros anos de vida, visando o desenvolvimento pautado na integralidade do ser humano e levando em consideração todos os seus aspectos (BRASIL, 2017).

Seguindo essa mesma legislação, é constituído pelo art. 30° como a educação infantil deve ser oferecida no país. “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” A primeira etapa da educação infantil deve ser disponibilizada em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade, já a segunda etapa em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos de idade (BRASIL, 2017).

Quanto à obrigatoriedade do ensino, ela é estabelecida pela LDB no art. 4º, inciso I. “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. De acordo com a lei o ensino só é obrigatório a partir dos 4 anos de idade, ou seja, a partir da pré-escola, não sendo obrigatório que as crianças de 0 a 3 anos de idade frequentem as creches (BRASIL, 2017).

O trabalho realizado nessas instituições de ensino tem um caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças pequenas.

A fim de apontar metas de qualidade que possam contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, tornando-as capazes de crescer como cidadãos portadores do direito à infância e visando contribuir para que as instituições realizem os objetivos nacionais referentes a esse nível educacional, em ambientes que propiciem o acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural por parte das crianças, surge em 1998 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) em três volumes, cujo objetivo é auxiliar na realização do trabalho educativo junto as crianças pequenas (BRASIL, 1998).

Os RCNEIs servem (1998, p. 8) “[...] como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.”.

Segundo esses referenciais, o papel da educação infantil é CUIDAR da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel EDUCAR, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. O cuidar e educar são indissociáveis, logo, deixa-se de lado o papel meramente assistencialista da educação infantil, e passa-se a entender esse nível de ensino como crucial para o desenvolvimento pleno das crianças nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1998).

Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, os RCNEIs definem que a qualidade das experiências oferecidas podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar pautada nos seguintes princípios:

> • o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
> • o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
> • o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
> • 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).

Esses referenciais e leis, tanto quanto outros documentos oficiais, não bastaram para os brasileiros quanto a norteamentos para a

educação infantil nacional, logo, em 2009 o Ministério da Educação – MEC – em conjunto com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica publicaram a Resolução n°5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs).

A Resolução n° 5 destaca em seu art. 4º que as propostas pedagógicas realizadas nas instituições de educação infantil deverão considerar a criança como "centro do planejamento curricular". Nota-se que essa resolução é pautada em uma concepção de educação que enxerga a criança em suas singularidades, visando que todas as mobilizações por parte dos profissionais da educação devem se direcionar em prol do desenvolvimento pleno dos educandos, respeitando-os como participantes do processo educativo e levando-os em consideração (BRASIL, 2017).

O documento oficial (2010, p.11) que discorre sobre as DCNEIs, define por objetivo "estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil".

A concepção de criança adotada pelas diretrizes compreende que a criança 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" (BRASIL, 2010, p. 12).

São estabelecidos pelas DCNEIs os princípios que devem ser internalizados pelos educadores respeitados ao planejar e realizar suas propostas pedagógicas para a educação infantil, são os seguintes:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

No art. 8º da Resolução 5° - em que são estabelecidas as diretrizes – se estabelece o que as instituições de educação infantil devem assegurar para a criança:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; 2 IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

> V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2017).

As legislações são princípios que devem ser internalizados por aqueles a quem elas se direcionam, são criadas para estabelecer normas visando controlar os comportamentos e ações dos indivíduos em prol do bem comum. Todas essas legislações educacionais citadas nesse texto pretendem organizar, regular e nortear os processos educativos no território brasileiro, com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos.

As funções da educação infantil devem visar padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções que consideram as crianças em suas especificidades sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes trazem elementos relacionados às várias linguagens e ao contato com as áreas do conhecimento para a construção de uma identidade autônoma. Durante o processo, a educação auxiliará no desenvolvimento das competências e habilidades para a aquisição de conhecimentos corporais, afetivos, emocionais, estéticos e éticos, visando contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

GÊNERO, ESTEREÓTIPOS E EDUCAÇÃO

É sabido que gênero, assim como o seu conceito, são vastos e estritamente ligados à expressão subjetiva do ser humano, ultrapassando a sua individualidade e atingindo o meio social. A palavra gênero segundo o dicionário Aurélio (2001) significa agrupamento de indivíduos ou objetos que tenham características comuns. O gênero que remete-se aqui, diz respeito a classificação de homens e mulheres ou meninos e meninas.

Parece simples supor que o gênero é dividido entre o masculino e o feminino, logo, ou você é homem ou mulher / menino ou menina, e o que define qual é o gênero de um indivíduo, é o órgão sexual que o mesmo possui ao nascer. Homens / meninos possuem o órgão sexual masculino enquanto mulheres / meninas possuem o órgão sexual feminino. Mas esse significado de gênero, chamado de gênero biológico, não é o único.

Os princípios de Yogyakarta, documento produzido em 2006 por representantes de 25 países, inclusive o Brasil, durante uma conferência na Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia, visam à proteção dos direitos que devem ser garantidos pelos Estados em relação à aplicação de legislações internacionais sobre orientação sexual e diversidade de gênero. Esse documento define em seu texto o conceito de identidade de gênero como:

> [...] estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do

> corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos (YOGYAKARTA, 2006, p. 10).

Compreende-se até aqui que o gênero biológico é definido pelo órgão sexual de nascença, e a identidade de gênero é definida pelo sentimento interno e individual de ser homem ou mulher / menino ou menina, identidade essa que pode corresponder ou não ao gênero biológico.

Esses conceitos citados remetem-se à sexualidade, que engloba gênero biológico, identidade de gênero, e mais. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1975) apud Egypto (2003):

> A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico (OMS, 1975, apud EGYPTO, 2003, p. 15 e 16).

A sexualidade (SEED, 2009) constitui-se em um assunto amplo que está presente na sociedade em geral, logo, no cotidiano escolar. A escola, tanto quanto todos os espaços da sociedade são carregados de sexualidade. Pressupõe-se que na escola haja turmas heterogêneas compostas por alunos e alunas que se manifestam através de seus corpos sexuados. Mas esse tema permanece na condição de “tabu” em vários ambientes.

Segundo o dicionário Aurélio (2001) tabu é uma restrição costumeira ou tradicional a certos comportamentos, que se praticados, receberão forte reprovação social e moral. O fato de esse tema ser um “tabu” social faz com que ele seja mal compreendido pela sociedade, já que ele “não pode” ser discutido, surgindo assim os estereótipos.

De acordo com o dicionário Michaelis (2017) há três definições para o termo estereótipo: 1. “aquilo que se amolda a um padrão fixo ou geral”; 2. “esse padrão formado de ideias preconcebidas, resultado da falta de conhecimento geral sobre determinado assunto” e; 3. “imagem, ideia que categoriza alguém ou algo com base apenas em falsas generalizações, expectativas e hábitos de julgamento.”.

Diante da definição do termo estereótipos, compreende-se que ele se dá através da falta de conhecimento, por falsas ideias. Pelo fato da sexualidade ser um assunto “proibido”, portanto, a sociedade cria falsas ideias sobre o tema. É devido a isso que se criam os estereótipos.

Dentro do tema sexualidade, tratando especificamente do gênero – masculino e feminino – nota-se como a sociedade cria estereótipos para cada um deles, determinando “comportamentos femininos” e “comportamentos masculinos” supondo que são esses os comportamentos “naturais” para cada gênero.

Nas instituições de educação infantil, espaço onde as crianças relacionam-se, constroem suas identidades pessoais e coletivas, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, refletem-se negativamente esses estereótipos, visto que os alunos e alunas não são livres para fazer suas escolhas, mas sim são ensinados à encaixar-se no padrão das “coisas de meninas” e “coisas de meninos”.

Segundo Louro (1997) as feminilidades e masculinidades são criadas, diretamente, pelas formas como as características dos corpos biológicos femininos e masculinos são

representadas pelas pessoas no cotidiano e valorizadas ou não pela sociedade. O que a sociedade pensa e fala sobre essas características é o que de fato vai construir, efetivamente, o que é feminino e masculino em um determinado tempo e espaço. Ressalta-se que não há intenção de negar que o gênero se constrói sobre corpos naturais que podem ser biologicamente femininos ou masculinos, mas se enfatiza a construção social e histórica do mesmo na sociedade.

Compreende-se que se as feminilidades e masculinidades são criadas socialmente, através da representação das pessoas. Não se pode considerar que determinados comportamentos são "naturais" de um gênero ou de outro.

Louro (1997, p.31) ao falar sobre a obra de Joan Scott diz:

> Um ponto importante de sua argumentação é a ideia de que é preciso descontruir o "caráter permanente da oposição binária" masculino-feminino. Em outras palavras: Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos [...].

A sociedade compreende o gênero de uma forma polarizada, como se o masculino e o feminino fossem dois polos totalmente opostos, cada um com papéis opostos a serem exercidos.

Louro (1997, p. 31-32) aponta sobre a necessidade de descontruir a "polaridade rígida dos gêneros" para ela, isso implicaria em problematizar tanto a oposição entre os polos quanto a unidade interna de cada um, implicando em "observar que o polo masculino contem o feminino [...] e vice-versa".

Precisa-se descontruir a ideia de que homens e mulheres / meninos e meninas são completamente opostos, compreendendo que um, contém o outro. Uma mulher pode não ser solidária, tanto quando um homem pode ser fraco.

Ainda sobre a perspectiva de Louro (1997, p. 34):

> Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente.

Essa desconstrução proposta pela autora abre um leque de possibilidades para que as pessoas sejam livres ao representar suas masculinidades e feminilidades, pluralizando esses conceitos, não precisando seguir estereótipos.

A partir das concepções de Louro (1997) pode-se afirmar que, nas instituições de educação infantil, quando o (a) educador (a) determina comportamentos específicos para os (a) alunos (a), ensinando a eles os estereótipos, ele (a) limita as possibilidades dos (a) mesmos (a).

Relacionando isso com as concepções de crianças e infâncias e todas as legislações e norteamentos para a educação infantil brasileira, estudadas e discutidas durante todo esse trabalho, resta um questionamento: Será mesmo adequado que o educador ensine às crianças quais são as "coisas de meninas" e as "coisas de meninos"?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho foram abordadas as concepções de crianças e infâncias, a criança enquanto um sujeito de direitos, o papel das instituições de educação infantil e os estereótipos de gênero relacionados à educação e conclui-se que as crianças são diferentes entra elas, mas todas têm direito à liberdade e autonomia nas suas manifestações sociais e culturais, direitos esses garantidos por lei, logo, limitá-las com estereótipos como "coisas de meninas" e "coisas de meninas" é uma prática inadequada, visto que existem diversas formas de feminilidade e masculinidades.

O objetivo de discutir o processo de construção de estereótipos de gênero nas atividades curriculares cotidianas da educação infantil, questionando a suposição de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados naturalmente, foi atingido.

Esse trabalho aborda temas de extrema importância para os (a) educadores (a), visto que as questões de gêneros permeiam todos os espaços das instituições

de educação infantil. É notório que se precisa compreender melhor esse tema para que o trabalho educativo seja realizado de forma mais livre e justa para com as crianças, garantindo os seus direitos estabelecidos pela lei, não limitando-as à estereótipos socialmente construídos como regras a serem seguidas por todos, como se de fato houvesse um padrão de comportamentos femininos e masculinos pré-determinados naturalmente.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação, sociedade e trabalho:** abordagem sociológica da educação / Ricardo Gonçalves Pacheco e Erasto Fortes Mendonça. – Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/05educsocietrab.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2017.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei **n. 8.096/90.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 mai 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 10 abr 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federel: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Consolida as leis de assitencia e proteção a menores: Lei **n. 17.943-A/27** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 13 mai 2017.

BRASIL. Institui o Código de Menores: Lei **n. 6.697/79** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 13 mai 2017.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

EGYPTO, Antônio Carlos. **Orientação Sexual na Escola: um projeto apaixonante: o projeto de orientação na escola. (org)**. Clara Regina Rappaport. São Paulo. EPU, 1981. 144 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

HISTÓRIA do ECA. Produção: Instituito Fala Guri. Disposnível em <https://www.youtube.com/watch?v=-MolUWzehLE>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 25 abr. 2017.

PEREIRA, Rosemary Ferreira de Souza. **Comparativo entre os Códigos de Menores (1927 e 1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em < http://www.fundabring.org.br/_Abring/documents/peac/diferencas.pdf>. Acesso em 10 de out. 2011.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos.** Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

Sexualidade / Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades**. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba : SEED – Pr., 2009. - 216 p.