UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO ACADÊMICO

MARÍLIA MILHOMEM MOSCOSO MAIA

GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: produções institucionais (RCNEI e BNCC)

São Luís
2017

MARÍLIA MILHOMEM MOSCOSO MAIA

GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: produções institucionais (RCNEI e BNCC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do grau de mestra em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sandra Maria Nascimento Sousa

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Maia, Marília Milhomem Moscoso

Gênero no contexto escolar da educação infantil : produções institucionais RCNEI e BNCC / Marília Milhomem Moscoso Maia. – São Luís, 2017.

98 f. il. color.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sandra Maria Nascimento Sousa.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Documentos educacionais institucionais. 2. Educação. 3. Educação infantil. 4. Gênero. I. Sousa, Sandra Maria Nascimento. II. Título.

MARÍLIA MILHOMEM MOSCOSO MAIA

GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: produções institucionais (RCNEI e BNCC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do grau de mestra em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Sandra Maria Nascimento Souza (Orientadora)

Doutora em Ciências Sociais

Universidade Federal do Maranhão

Profª. Drª. Vera Lúcia Rolim Salles

Doutora em Ciências Sociais

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva

Doutor em Educação

Universidade Estadual do Maranhão

Ao meu querido pai, Luiz Carlos Moscoso Maia (in memoriam) e a todas/todos aquelas/aqueles que lutam por dias melhores na educação pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação foi o momento em que definitivamente percebi que não nos tornamos pesquisadoras/pesquisadores da noite para o dia, mas que este é um “fazer” constante e infindável. Muitas pessoas me ajudaram direta e indiretamente no meu processo de construção como pesquisadora. Sei que minhas palavras não serão dignas para agradecer e expressar toda a minha gratidão para com estas pessoas, mas eu tentarei...

Agradeço a Deus por sempre me permitir alçar voos mais altos, por me conceder saúde e nunca me deixar fraquejar nos momentos de dificuldades.

Á meu pai que não está mais nesse mundo, mas sei que de alguma forma ele sempre me acompanha e me protege. Sei que se ele estivesse vivo estaria muito feliz de minhas conquistas e espalharia para todo mundo que tem uma filha mestre. Sempre te amarei pai e não tem um dia se quer que eu não pense no senhor e no som do teu sorriso.

Á minha mãe por suas orações e por dizer com muito orgulho que foi graças a seu suor, sacrifício e trabalho como auxiliar de cozinha que educou e formou duas filhas na Universidade Federal do Maranhão. Amo-te com todas as minhas forças mãe! Você é a razão de eu sempre buscar coisas boas em minha vida e de carregar comigo todos os teus ensinamentos.

Á minha irmã Maicy, a mais nova mestranda da família e ao meu cunhado Mauro por sempre me acompanharem nos momentos de alegria, tristeza e aflição.

À professora Sandra Maria Nascimento Sousa, minha querida orientadora, por ter aceitado o desafio de me orientar nesses dois anos de mestrado, pela paciência, confiança, incentivo e amizade.

Á minha prima e amiga Rarielle Rodrigues por sempre puxar a minha orelha, me incentivar nessa nova empreitada nos estudos de gênero e sexualidade. Por ler os meus textos e escutar as minhas reclamações e frustrações. Por ser essa pessoa simples, batalhadora, honesta e por sempre levantar a bandeira das discussões de gênero na escola. Gata quando eu crescer quero ser igual a você!

A amizade de Domingas Caldas, Anne Karoline e Carlos Silva vocês são pessoas excepcionais que eu sempre terei como amigos.

Aos amigos/amigas de mestrado em Cultura e Sociedade, em especial, Asmynne Barbára, Jamys Silva, Maria Thereza e Rodrigo França (os efêmeros) pela amizade, conversas e os momentos de compartilhamento de frustrações, confusões da vida de mestrando e medo

dos prazos. Terminamos pessoal! Já podemos agendar uma maratona de Games of Thrones para comemorar!

As/aos colegas do grupo de Estudos em Gênero, Identidade e Memória (Geni) pelas contribuições, dicas de leituras desde a concepção inicial do projeto de pesquisa até a versão final de minha dissertação.

As/aos professoras/professores do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão pelas contribuições e compartilhamento de conhecimento, vivências e todo o auxílio prestado durante o mestrado.

A Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar por me conceder tempo e auxílio financeiro para que eu me dedicasse exclusivamente ao mestrado.

Á CAPES por financiar esta pesquisa.

Para todas as pessoas que lutam pelas discussões de gênero e sexualidade na escola e por dias melhores na educação básica pública.

Obrigada!

A arte de perder não é nenhum mistério
tantas coisas contém em si o acidente
de perdê-las, que perder não é nada sério.
Perca um pouco a cada dia. Aceite austero,
a chave perdida, a hora gasta bestamente.

A arte de perder não é nenhum mistério.
Depois perca mais rápido, com mais critério:
lugares, nomes, a escala subsequente
da viagem não feita. Nada disso é sério.
Perdi o relógio de mamãe. Ah! E nem quero
lembrar a perda de três casas excelentes.

A arte de perder não é nenhum mistério.
Perdi duas cidades lindas. Um império
que era meu, dois rios, e mais um continente.
Tenho saudade deles. Mas não é nada sério.
Mesmo perder você (a voz, o ar etéreo, que eu amo)
não muda nada. Pois é evidente
que a arte de perder não chega a ser um mistério
por mais que pareça muito sério.

(Elizabeth Bishop – A Arte de perder)

RESUMO

Nesta dissertação busco compreender como se produz o gênero pela via de documentos institucionais, que pretendem orientar e promover a execução de práticas educativas na área da educação infantil, tendo como base o RCNEI, os seus enunciados, prescrições e formas de trabalhar e experienciar as discussões de gênero e sexualidade na educação infantil e a nova BNCC que apaga totalmente estas discussões de seu texto. O RCNEI quando foi lançando, em 1990, apresentava certo ineditismo e tinha a intencionalidade de ser o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Foi o primeiro documento na época, a abordar temáticas referentes a gênero e sexualidade na educação infantil. Em contrapartida, a BNCC cuja proposta é também ser um Referencial Curricular para a educação básica evidencia um movimento de retrocesso ao não contemplar as temáticas de gênero. Proponho, um exercício denso de análise do documento citado, o RCNEI, com vistas a perceber elementos constitutivos da produção do gênero; como ali são produzidos e reiterados sujeitos, regras e normas que seriam indicadas para o trabalho pedagógico com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, num contexto designado como da "educação infantil". Faço uso da ***desconstrução*** empreendida por Jacques Derrida, das contribuições de Judith Butler (1999; 2016), Joan Scott (1995) e Teresa de Lauretis (1987) e dos estudos de Michel Foucault sobre a constituição de Discursos, Enunciados e Formação Discursiva em sua vinculação a campos específicos de saberes, produção de sujeitos e poder para a construção de uma narrativa sobre a normalização tanto do gênero quanto da infância em documentos oficiais destinados à escola e à prática educativa das/dos professoras/professores de educação infantil.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Educação Infantil. Documentos educacionais institucionais.

ABSTRACT

In this dissertation I seek understanding how the gender is produced by the pathway of institutional documents, which intend to guide and promote the implementation of educational practices in the area of child education, based on the RCNEI, its enunciations, prescriptions and forms of work and experience gender and sexuality discussions in children's education and the new BNCC that completely erases these discussions of your text. The RCNEI when he was launching, in 1990, he had a certain ineditism and had the intention of being the national curricular benchmark for infant education. It was the first document at the time, addressing thematic issues relating to gender and sexuality in infant education. On the other hand, the BNCC whose proposal is also to be a curricular benchmark for basic education, it highlights a backward movement by not contemplating gender themes. I propose, a dense exercise of analysis of the quoted document, RCNEI, with views (a) perceive constituent elements of the production of the genus; As there are produced and reiterated subjects, rules and norms that would be indicated for pedagogical work with children in the age range from 0 to 6 years. In a context designated as "educates" infantile tion. " I make use of the *Deconstruction* undertaken by Jacques Derrida, of the contributions of Judith Butler (1999; 2016), Joan Scott (1995) and Teresa de Lauretis (1987) and Michel Foucault's studies on the Constitution of Discourses, enunciates and formation discursive in their linking to specific fields of knowing production of subjects and power for the constructing a narrative on the standardisation of both gender and childhood in official documents destined for school and educational practice the teachers children's education.

Keywords: School. Genre. Children's education. Educational documents Institutional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Tabela 1 - Pesquisadores responsáveis por iniciar os estudos de gênero na educação..... 39
Figura 1 – Capas dos três volumes do RCNEI..... 44
Figura 2 – Texto retirado do RCNEI, volume 2, página 41 65
Figura 3 – Texto retirado do RCNEI, volume 2, página 41-42..... 66
Figura 4 – Texto da primeira versão da BNCC página 196 78
Figura 5 – Texto da primeira versão da BNCC página 300 78
Figura 6 – Texto da segunda versão da BNCC página 34..... 79
Figura 7 – Texto da terceira versão da BNCC página 18..... 80
Figura 8 – Texto da terceira versão da BNCC página 19..... 80
Figura 9 – Organograma das competências gerais da educação infantil, página 23 81
Figura 10 – Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento da educação infantil na BNCC, página 34 82
Figura 11 – O eu, o outro e o nós na BNCC, página 36..... 83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DECNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Geni	Grupo de Estudos em Gênero, Identidade e Memória
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNUD	Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Secadi	Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ENFRENTANDO O MEDO (DO DESCONHECIDO) 13
1.1 Um estudo em movimento: processo de construção teórico-metodológico 17
2 OS ESTUDOS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO INFANTIL 26
2.1 O gênero como categoria útil de análise histórica e social 26
2.2 A construção da educação infantil no Brasil 30
2.3 A entrada dos estudos de gênero na educação infantil 37
3 INSTITUCIONALIZANDO-SE A EDUCAÇÃO INFANTIL – O RCNEI 42
3.1 O processo de construção do RCNEI: peças políticas de um quebra-cabeça 46
3.2 Os tipos de sujeitos e saberes privilegiados no RCNEI 51
3.3 O conceito de gênero no RCNEI 59
4 POLÍTICAS CONSERVADORAS, TEMEROSAS E DO MEDO: A RETIRADA DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE DA BNCC 72
4.1 “Presença” e “ausência” das discussões de gênero na Base Nacional Comum Curricular 76
5 CONSIDERAÇÕES GERAIS 87
REFERÊNCIAS 91

1 INTRODUÇÃO: ENFRENTANDO O MEDO (DO DESCONHECIDO)

Para esta dissertação escolhi a temática de gênero. Um estudo voltado para a compreensão desta categoria na educação infantil. Intenciono, sobretudo, compreender como se produz o gênero pela via de documentos institucionais, que pretendem orientar e promover a execução de práticas educativas na área da educação infantil. Como estas, por sua vez, perpassam e envolvem-se nas teias de relações entre professores, alunos e gestores da escola.

Tendo consciência que o momento político atual brasileiro é de incerteza e de supressão de algumas conquistas políticas, sociais e educacionais este trabalho busca refletir sobre os discursos contidos nos documentos oficiais educacionais como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) com o intuito de analisar o que ele propõe para o entendimento e atuação do/a professor/a em relação às questões de gênero focalizando também a retirada dessas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esta última de maneira preliminar.

Desse modo, tomo o RCNEI como referente significativo dentre esses documentos para análise, tendo em vista que na conjuntura sócio-política atual um conjunto de mudanças econômicas e políticas altera processos históricos de lutas e resistências no que diz respeito às discussões sobre gênero e sexualidade, tomando-se como exemplo a produção de um outro texto oficial: a Base Comum Nacional Curricular (BNCC), pois considero necessário também tomá-lo como referência para análise em seu processo de construção.

É possível aprender e apreender muito sobre os discursos incorporados sobre gênero no RCNEI. O documento em si tem certo *"ineditismo"*, pois foi um dos primeiros a abordar questões referente a gênero e sexualidade na educação infantil. Juntamente com o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o RCNEI abriu portas para estas discussões de forma a garantir um respaldo legal ao/a professor/a na abordagem destas temáticas sem receber sanções ou penalidades, ao contrário do que se observa hoje, com a investida de um movimento de "direita"[1] para a educação que tem por estratégia eliminar as discussões de gênero e sexualidade na escola. Nesse sentido, as recentes ações governamentais e projetos de leis (PLS 193/2016[2]e

[1] Chamo de direita este novo agrupamento ideológico e heterogêneo cada vez mais visível nas redes sociais. Esta nova direita defende os ideais da família tradicional brasileira, os valores cristãos, a crítica aos programas sociais (Bolsa Família, Fies, etc.) e a defesa moderada da não intervenção do Estado na economia.

[2] Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

PLS 1411/2015[3]) visam eliminar e restringir os conteúdos de ensino a partir da pretensa concepção de uma neutralidade do conhecimento. Este contexto faz emergir vários problemas e traz à tona uma das questões centrais discutidas neste trabalho, como as aversões sobre questões de gênero e sexualidade tem desencadeado disputas político-pedagógicas baseadas em uma compreensão de conhecimento/moralidade.

O RCNEI foi considerado um avanço por trazer no seu *corpus* textual a categoria *gênero* como propiciadora de reflexões e debates críticos sobre o tratamento dispensado aos sujeitos, suas corporalidades, identidades, orientações sexuais etc. Nesse sentido, com a retirada desta mesma categoria do *corpus* textual da BNCC podemos entrever as possibilidades de retrocesso em relação a essas questões.

Atenta para este movimento pleno de incertezas e para um futuro pouco previsível, em trajetórias temerosas, questiono: O que irá nos restar? O que acontecerá com o transcurso das políticas públicas educacionais? O que acontecerá com a liberdade de ensinar dos/as professores/as e a liberdade de aprender dos/as alunos/as?

Com os recentes enxugamentos de recursos na educação, a aprovação de um currículo escolar mais "flexível", divididas por áreas de conhecimento com disciplinas comuns e o restante opcional no ensino médio e a construção de uma Base Comum Curricular Nacional percebe-se o retorno ao empobrecimento da formação discente e no barateamento dos custos. Portanto, este trabalho é o encontro do passado com o presente, onde a linha tênue é situar o RCNEI, sua história e a dinâmica dos discursos que o perpassam.

A crise que vivemos atualmente não se mostra como algo novo, ela é o acúmulo/consequências das crises que ocorreram no passado de outra forma, mas com os mesmos efeitos caóticos e devastadores. Assim sendo, o presidente Michel Temer em uma tentativa de gerenciar a crise estrutural iniciou o processo de "reestruturação" das finanças e do capital brasileiro. A solução encontrada foi

> [...] no suposto Estado-mínimo, ou seja, a ausência do poder público para as questões sociais, mas, forte o suficiente para controlar os gastos públicos e enfraquecer os sindicatos, ao mesmo tempo em que se [busca] a desregulamentação dos direitos trabalhistas, além [de desmontar] o setor produtivo estatal. (GOMES; COLARES, 2012, p.282).

Políticos, intelectuais e empresários comprometidos com a política neoliberal proclamam o discurso de que "[...] as despesas do Estado com políticas públicas e o poder dos

[3] Projeto de lei que torna crime o "assédio ideológico" em ambiente escolar. O projeto prevê pena de detenção de três meses a um ano e multa, com possibilidade aumentar a punição, caso o ato seja praticado por educadores ou afete a vida escolar e/ou acadêmica da vítima.

sindicatos destroem os níveis necessários dos lucros das empresas [...]" (GOMES; COLARES, 2012, p. 282), de maiores arrecadações e investimentos. Neste contexto, a educação terá um papel essencial, com o poder estratégico de manter e legitimar a ordem, além de ser uma peça fundamental para regulação das necessidades do mercado e da formação de mão-de-obra. Circunstancialmente, a educação e o sujeito serão colocados à prova, ao mesmo tempo que o desenvolvimento de certas capacidades será privilegiado em detrimento de diversas outras.

O RCNEI foi um documento construído pelo MEC no ano de 1998 com o intuito de orientar a prática dos profissionais da educação infantil. A intenção era que as instituições públicas e privadas que atendessem crianças de 0 a 6 anos de idade fizessem uso de suas orientações. O principal objetivo era "[...] orientar professores e demais profissionais da educação infantil no que diz respeito aos objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliações a serem desenvolvidas em sala de aula com crianças de zero a seis anos de idade [...]" (BRASIL, 1998, v. 1, p. 7).

Existem muitas pesquisas e materiais que buscam entender de maneira crítica este documento como Lucas (2005), Justel (2007), Amorim e Dias (2011) e Natália Prioto Pavezi (2014). Poucos trabalhos são dedicados a compreensão da categoria gênero ou falam diretamente sobre esta temática no referido documento, contemplando este tipo de discussão temos a produção de Francis Jocineide da Costa e Silva (2015) intitulado *Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção cientifica e do RCNEI,* o qual busca compreender como as pesquisas em gênero e educação infantil abordam as construções das identidades de gênero e como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfoca as (des)construções de gênero na educação infantil. Temos também as contribuições de Cláudia Vianna (2012), *Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica,* na qual apresenta os resultados de suas análises sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre os anos de 1999 a 2009.

Neste sentido, questiono sobre o que há nas entrelinhas do RCNEI, as informações visíveis, as lacunas, os ganhos e as perdas sobre a temática de gênero. Existe um silenciamento que persiste em torno das questões da diversidade, de movimentos sociais e sobretudo de gênero e sexualidade na educação brasileira. Questões estas mergulhadas na invisibilidade, mas que emergem constantemente no cotidiano escolar. Gênero é uma categoria que desvela experiências ainda perpassadas pelo silêncio, pela violência, pela humilhação, ofensa e desprezo.

Não foi fácil adentrar aos estudos de gênero. Durante as leituras sobre o pós-estruturalismo, a teoria queer e os estudos feministas para escrever esta dissertação, senti-me insegura, teórica e metodologicamente fragilizada e, muitas vezes, imersa em um estado de frustração, em não dar conta de minha própria pesquisa. O que ler? Como e o que escrever? Por onde começar? Graças a muitas conversas e diálogos com a minha orientadora consegui me concentrar e escrever livremente e sem tanta pressão.

A cada leitura sobre autores/as pós-estruturalistas e de teóricos/as como Judith Butler, Teresa de Lauretis, Donna Haraway, Joan Scott e Jacques Derrida minhas certezas e posicionamentos foram abalados. Quanto mais eu lia, mais eu era tomada por um sentimento de angústia de que não existe certeza alguma! De que não existe esta pretensa universalidade dos sujeitos, que tudo pode ser questionado e problematizado, inclusive a dita "ordem natural" das coisas que nos é ensinada e enfiada goela abaixo durante toda a nossa vida. Graças a estas leituras comecei a pensar em como construir a minha rede de referenciais teóricos e conceituais, mas sempre colocando em xeque a minha formação estruturalista, o que, muitas vezes, gerou conflitos com a proposta teórica, e o meu lugar social enquanto pesquisadora. Posso dizer que hoje minhas visões de mundo estão mais amplas e menos fixas.

Por pertencer a espaços diferentes (professora, pesquisadora e mestranda) agucei a minha percepção, busquei ir além do status de mestranda, investindo na compreensão do meu papel enquanto pesquisadora-professora. Optei pela construção de uma espécie de vigilância epistemológica que não me fizesse cair na reprodução de um discurso essencialista e naturalizado (não foi e não é fácil!), com o intuito de que a minha pesquisa e escrita funcionassem como uma crítica que desestabilizasse e desconstruísse categorias tidas como absolutas e certezas definitivas.

Ante estas considerações, propus, para esta dissertação, um exercício denso de análise do documento citado, o RCNEI, com vistas a perceber elementos constitutivos da produção do gênero; como ali são produzidos e reiterados sujeitos, regras e normas que seriam indicadas para o trabalho pedagógico com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, num contexto designado como da "educação infantil". Ao mesmo tempo, faço questionamentos sobre a ausência destes conteúdos no atual momento histórico, no âmbito da formulação de políticas públicas voltadas para essa "educação infantil" na Base Nacional Curricular Comum.

1.1 Um estudo em movimento: processo de construção teórico-metodológico

Nunca pensei em adentrar os estudos de gênero. Era algo que até então não estava nos meus planos. A minha trajetória tanto na graduação de Pedagogia quanto na de Letras não possibilitaram leituras, conhecimentos e a incursão nos estudos de gênero. Todavia, sempre busquei enveredar por caminhos "desconhecidos", ressignificar o meu olhar ou me aproximar daquilo que as pessoas tendem tornar invisível na escola. O meu primeiro contato com leituras referentes à temática de gênero e sexualidade se iniciou no ano de 2013, na especialização em Gênero e diversidade na escola. O curso foi ofertado em parceria com a Universidade Federal do Maranhão e a Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). Foi o primeiro do Brasil na modalidade de especialização presencial e capacitou em São Luís um quantitativo de 23 profissionais para trabalhar, com crianças e jovens, o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural e sexual (gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais). Ao término da minha especialização realizei um trabalho intitulado *A representação da homossexualidade na cultura da escola*, onde analisei os discursos de professores/as e alunos/as sobre a homossexualidade na escola.

Quando prestei o seletivo para o mestrado, o meu projeto inicial dava continuidade a pesquisa de especialização. Mas à medida que se deu a minha entrada no Geni[4] as leituras se tornaram mais complexas e o meu projeto se tornava frágil metodologicamente. A centralidade apenas na homossexualidade não daria conta de uma problemática maior que se inicia desde muito cedo na escola e, é reiterada constantemente à medida que avançamos no processo de escolarização formal. Pensei então em uma outra possibilidade investigativa que pudesse problematizar gênero e educação infantil visto que são duas categorias ainda pouco exploradas nas pesquisas educacionais brasileiras[5]. No entanto, muitas vezes estagnei, fiquei frustrada e passei meses sem escrever uma linha até que eu pudesse finalmente visualizar um novo projeto de pesquisa. Construí, reconstruí, fiz e desfiz várias vezes o exercício de "estranhar" a minha escrita e os meus posicionamentos que até então eram o que "supostamente" me ofereciam segurança.

Dentro deste processo de reflexão sobre os rumos de minha pesquisa a proposta inicial era analisar o RCNEI e suas orientações sobre gênero interseccionando com os discursos

[4] Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Memória e Identidade da Universidade Federal do Maranhão coordenado pela professora Sandra Maria Nascimento Sousa.

[5] Com base no levantamento prévio realizado em 2016 na base de dados da CAPES utilizando os descritores gênero e educação infantil foram levantados o quantitativo de 33 trabalhos sobre a temática.

e as práticas dos/as professores/as inseridos/as na educação infantil, mas, por alguns entraves na Plataforma Brasil, por exemplo, o tempo de espera de seu atendimento e a minha dificuldade quanto à questão de contato e diálogo com os responsáveis pela gestão municipal educacional do campo de pesquisa e dados os limites de execução de uma dissertação de mestrado optei por mudar os rumos de minha investigação, centrando-me na análise do documento oficial – RCNEI.

Impregnada de leituras e em um processo de tentativa de formulação de minhas perguntas investigativas, os estudos pós-estruturalistas me ensinaram que perguntas e respostas precisas não são tão importantes e, muitas vezes, elas nos impossibilitam de entender a realidade na qual estamos inseridas/inseridos. Ainda fazemos parte de uma academia que nos impõe regras muito rígidas quanto ao fazer científico, tendo como efeito ***limites*** quanto à produção de ***verdades*** – as contribuições do pós-estruturalismo vão justamente questionar esses limites e as crenças no papel da verdade e do seu valor estável, abrindo possibilidades para as transformações, mudanças e reavaliações.

> O pós-estruturalismo rastreia os efeitos de um limite definido como diferença. Aqui, "diferença" não é entendida no sentido estruturalista de diferença entre coisas identificáveis, mas no sentido de variações abertas (são chamadas, às vezes de processos de diferenciação, e, muitas vezes, diferenças puras). Esses efeitos são as transformações, mudanças e reavaliações (WILLIAMS, ,2013, p. 13).

Depois de um exercício intenso de leituras e de revisão dos meus pressupostos investigativos, busquei trabalhar para a construção de um conhecimento sobre documentos oficiais educacionais e produções discursivas de gênero, com a necessidade de entender como se mostram as orientações construídas por esses órgãos oficiais, levando em consideração os limites, os conhecimentos especializados, as práticas discursivas que se constituem em mecanismos de poder, a produção de uma infância governada e uma política normativa do gênero construída em uma instância macro (Ministério da Educação) para uma instância micro (escola).

Para tanto, faço uso do referencial teórico dos estudos de gênero, feministas e pós-estruturalistas para a construção de uma narrativa sobre a normalização tanto do gênero quanto da infância em documentos oficiais destinados à escola e à prática educativa das/dos professoras/professores de educação infantil. Compreendo, portanto, que estes funcionam como guias/roteiros de práticas educativas no manejo das questões de gênero e são fundamentais no diálogo entre professoras/professores, alunas/alunos e gestoras/gestores da escola. Analiso como são produzidos o gênero, os sujeitos e os tipos de orientações prescritas. Com estes procedimentos, constitutivos deste estudo, destaca-se o papel político de implantação de

documentos institucionais tais como o RCNEI e a BNCC, que servem como orientação normativa às professoras e professores inseridas/inseridos na educação infantil, principalmente, no que diz respeito aos conteúdos de gênero e sexualidade.

A noção de *gênero* utilizada neste estudo perpassa por uma compreensão daquilo que Judith Butler (2016) chama de *heterossexualidade compulsória*, pois para ela,

> [...] a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um dos termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo. (BUTLER, 2016, p. 53).

Para a teórica, o *gênero* não é ontológico. Ele é a "[...] estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser [...]" (BUTLER, 2016, p. 69). Nesse sentido, atos, gestos, atuações e performances produzem o efeito de uma substância materializável, na superfície de um corpo, entendidos, como *atos performativos*. Portanto, o gênero é performativo, porque ele não é, mas se faz e refaz constantemente em um processo infindável. No entanto, nesse processo o sujeito nunca é livre para performativizar o seu gênero, pois ao transcender a marcação heteronormativa vivencia sanções que demarcam as representações "de mulher" e "de homem" inteligível.

Gênero não é um dado natural, essencial e simples. Muito menos se nasce com ele como se fosse um sinal de nascimento impresso na superfície da pele de um corpo, pois até mesmo um sinal se modifica e se transforma com o decorrer do tempo. É um processo em que o sujeito se encontra inserido e que quase sempre não percebe seu início, mas seus efeitos são observáveis quando pais e mães fazem a primeira ultrassom (primeiro trimestre da gestação) e recebem de imediato a designação para àquele/a sujeito: É menino! É menina! Ou quando um pai ou uma mãe imaginam o "sexo" de seu bebê criando toda uma expectativa em cima de um corpo ou de um sujeito que ainda está em processo de formação/geração. É neste ponto que se construirá uma rede de expectativas, desejos e vontades quase sempre criadas em detrimento de um sujeito que está por vir, desencadeando um processo complexo de produção do sexo e/ou gênero, que, na verdade, "[...] são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos [...]" (BUTLER, 2016, p. 10), no qual o sujeito ao nascer é inserido.

Voltando ao caso do/a bebê, os/as pais/mães postulam um referente a partir do órgão genital da criança, dá-se importância à palavra e a um signo. Os/as pais/mães irão, assim,

instrumentalizar o gênero por meio do sexo, isto é, o gênero, em sua designação, irá traduzir atributos de masculinidade e de feminilidade para este ser que nem mesmo nasceu. É por este discurso, em perspectiva anátomo-biológica, que as pessoas são educadas para considerarem as ***diferenças*** existentes entre homens e mulheres, ou seja, é inicialmente na família que essa categorização é introjetada, estabelecendo referenciais identitários para as relações sociais que muitas vezes são hierarquizadas tendo o sujeito feminino como subserviente.

O gênero e a sexualidade, considerados distintamente, não são naturais, essenciais e sim produções discursivas que se cruzam na interpelação entre linguagem, contexto social e história do sujeito. Portanto, o gênero "[...] não é o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo [...]" (BUTLER, 2016, p. 25). Ainda para Butler (2016), a distinção comumente equivocada entre sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Segundo a filósofa norte-americana, também não há razão para se supor que existam apenas dois gêneros. Se for adotada a perspectiva do gênero teorizado como independente do sexo, o próprio gênero irá se tornar flutuante, logo "[...] homem e masculino podem, com igual facilidade significar tanto um corpo feminino como masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como feminino [...]" (BUTLER, 2016, p. 26).

Algumas questões não apresentam respostas. No entanto, quando não problematizamos as afirmações "ser homem", "ser mulher", "ser heterossexual", "ser homossexual" comumente se recai naquilo que Butler (2016) chama de ***metafisica da substância do gênero***, aquilo que leva a supor que "[...] uma pessoa é um gênero e o é em virtude de seu sexo, de seu sentimento psíquico de eu, e das diferentes expressões desse eu psíquico [...]" (BUTLER, 2016, p. 51). Mediante estudo das relações de gênero, dos estudos pós-estruturalistas, dos estudos queer e do uso analítico do conceito de gênero foi possível problematizar as seguintes questões: Como lemos o corpo? Que códigos entram em jogo? Quem decide o que é um corpo masculino ou feminino? Quantos gêneros e sexos existem? Se pode ser homem e mulher ao mesmo tempo ou só um de cada vez? Até que ponto o nosso gênero deriva da nossa cultura? O que diz o meu corpo de minha identidade? Podemos viver sem escolher ou sem se definir como homem, mulher, gay, lésbica, homossexual, transexual, transgênero, bissexual, queer, intersexual? Como são apresentadas e condicionadas estas categorias? Como se produzem as etiquetas sociais e uma linguagem de ofensa a partir das categorias gay, lésbica, transexual, transgênero e intersexual?

Os questionamentos acima estão relacionados a formação do sujeito que é constituído via ***heteronormatividade*** que se configura por meio de processos de rejeição e/ou

identificação. Estes processos podem acarretar a ***abjeção*** destinada somente aos sujeitos que rompem com os códigos de inteligibilidade, que serão tratados/as como pessoas que destoam do que é socialmente reconhecido como padrão, isto é, que não seguem a norma hegemônica. No entanto, é esta noção de abjeção que possibilita a existência de sujeitos identificados como *normais*, reiterando os binarismos heterossexual/homossexual, homem/mulher e masculino/feminino.

A problematização levantada aqui neste estudo também está relacionada com as contribuições de Michel Foucault (2003; 2015) quanto à governabilidade dos sujeitos por intermédio de práticas histórico-discursivas que se aglutinam à produção de saberes especializados, perpassados por mecanismos de poder agindo como uma normatividade. Outra questão importante concebida pelo teórico é a noção de ***dispositivo da sexualidade***, como uma forma de controle dos corpos por intermédio de controles jurídicos e médicos, criados como formas de proteger a sociedade, ou seja, uma tecnologia de poder. Com o poder regulamentador e o disciplinar, instituídos nos séculos XVIII e XIX, o Estado Moderno, assim como outras instituições, construíram os seus discursos e suas práticas baseados em mecanismos sutis de assistência e de controle tanto do corpo quanto do sujeito. Tudo, no espaço da formação escolar, é arranjado, regulado e construído arquitetonicamente à luz da disposição desse discurso.

> Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpetuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento do sono. (FOUCAULT, 2015, p. 31).

Nesta perspectiva, se constrói, politicamente, uma preocupação com ***a criança.*** Ela deve ser educada, vigiada e punida quando houver necessidade. O seu tempo deve ser administrado e devem ser conduzidas a instituições escolares quando atingem certa idade. Instituição esta, que é "[...] parametrada e, ao mesmo tempo é parâmetro de políticas educativas, políticas de conhecimentos, legislações, estruturas e de toda uma rede de instituições que as acolhem [...]" (RESENDE, 2015, p. 7). Depois de viver sob os olhares e cuidados da família, a criança é inserida em um ambiente escolar. Em todas as instâncias, então, passa a ser vista sobre os saberes da Pedagogia e da Psicologia, saberes estes que delineiam regras, condutas e práticas para lidar com a infância e as crianças, classificando-as.

Ainda seguindo Foucault (2015), os espaços destas instituições escolares passam a ser mapeados, adaptados a regras administrativas do Estado, de um sistema e de uma legislação. Novas maneiras de intervenções e de tratamentos são baseadas em uma pedagogia de controle

do corpo e de práticas higienistas, da disciplina e do controle. Philippe Ariés (1978), em sua obra *A história Social da Criança e da Família*, afirma que as crianças foram transportadas para o meio dos adultos (século XV-XIX) e tratadas sob um silenciamento, pelas precauções e por um jogo das punições e responsabilidades, o que posteriormente Michel Foucault (2015) chamou de discurso interno da instituição.

Esta perspectiva sobre a criança e a escola (o que se constitui como educação infantil) permanece mediando orientações normativas nos contextos da família e da escola por muito tempo. Certamente, configuram-se, em outros momentos históricos, muitas outras regras e normas nas relações entre estas instituições. Essa dinâmica gera, constantemente, outros modos de tratamento e adaptações funcionais. Entre algumas transformações e umas tantas permanências, muitas questões relativas à corporalidade, identidade de gênero, orientação sexual, discriminações e desigualdades de poder deixam de ser objeto de diálogos e questionamentos, passando a ser compreendidas como naturais.

Assim, constatamos que já ao final do século XIX e em pleno século XX, as punições mais severas são suspensas e passa a se prezar por um discurso da saúde e da educação dando destaque para o que as teorias administrativas chamada de capital configurado na criança, isto é, uma espécie de "[...] investimento estatal e familiar em saúde e educação, como maneira a fomentar o capital humano [...]" (SCHULTZ, 1973, p. 9). Esta formação de capital tendo por base a criança utilizava o discurso educacional, a educação familiar e características hereditárias para formação de mão-de-obra trabalhadora. Consequentemente, o castigo corporal é suspenso e se consolida um sistema de ensino, de uma legislação educacional e com eles o advento de um Estatuto de Proteção à Criança e ao Adolescente (ECA) no Brasil, por exemplo. Hoje ensina-se

> [...] além da obediência, a operação de um cálculo racional de perdas e ganhos que o aluno levará para a sua vida adulta como referência de sua conduta parametrada pelo sucesso. Se a escola continua sendo o local onde se ensina a obediência aos futuros cidadãos de bem, hoje, suas reformas apontam para uma conduta obediente e eficiente com referência aos investimentos em capital humano (AUGUSTO, 2015, p. 21).

Sendo assim, constituída como o primeiro nível da educação básica, a educação infantil se destina para crianças de 0 a 6 anos e, segundo a LDB nº 9394/1996, tem como objetivo principal o desenvolvimento da criança nos aspectos motores, sensoriais, de socialização e cognitivos. Neste sentido, para a garantia e desenvolvimento destes aspectos nas crianças frequentadoras deste nível de ensino, em 1998, foram lançados no Brasil, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) documentos com o objetivo de nortear a Educação Infantil. Dentre eles, foi elaborado o RCNEI, que é reflexo de um conjunto de orientações

didáticas e pedagógicas com a finalidade de auxiliar o trabalho do/a professor/a deste nível de ensino. Isto é, um conjunto de ações propostas pelo MEC pelas quais se orientam as condutas ideais do/a professor/a.

Esta dissertação se constitui como uma analítica das orientações previstas no RCNEI sobre modos de utilização da categoria *gênero*, utilizando como proposta estratégias de *desconstrução*[6], como pensada por Jaques Derrida[7], de modo a se desvendar o que está em jogo quando se trata da distância entre "eles" (MEC) e o "nós" (professoras/professores), especialmente, quando o assunto se refere à construção de documentos formuladores de políticas para a educação básica e, à discussão nestas, de assuntos de relevância que impactam diretamente na prática dos/as professores/as.

A análise do documento foi condensada a partir dos seguintes aspectos: 1) O conceito de gênero; 2) Os sujeitos e saberes privilegiados; 3) O contexto de produção do documento; 4) Formas de discussão de gênero realizadas na época e 5) Permanências e apagamentos das discussões de gênero do RCNEI e da BNCC.

Tornou-se fundamental, então, para a constituição da análise de um documento oficial, como o RCNEI, situar algumas das experiências relevantes à compreensão do gênero e da sexualidade na educação infantil, tais como: a entrada dos estudos de gênero no Brasil, as contribuições do movimento de mulheres para a garantia dos direitos das crianças ao acesso às creches e, posteriormente, a construção da educação infantil no Brasil. Estas discussões nos ajudaram a situar o gênero como uma categoria permeada de embates políticos, de dinâmicas de poder e de diferenciações marcadas por desigualdades sociais.

Na operaçionalização do trabalho de interpretação e análise deste documento institucional tomei como referência autores como Maclure e Burman (2015), próximos à perspectiva de Derrida, no sentido da compreensão de que *tudo é texto*, os dados e até eu, enquanto, pesquisadora sou um texto. Não existe uma forma direta de acessar as pessoas nem mesmo o próprio eu. Ou seja, é preciso pensar que a/o pesquisadora/pesquisador, a sala de aula, a/o professora/professor e a criança não são naturais, óbvias e inocentes; podemos questionar o que é tido como dado por certo, não com a intencionalidade de destruir, mas com o propósito de abrir espaços textuais que parecem fechados, entrelaçando e jogando luz naquilo que confunde e é tão distante.

---

[6] A desconstrução não se trata de um método, uma teoria ou um procedimento metodológico. É um meio de operacionalizar com noções e categorias não-fechadas. São operadores textuais, alguns deles Derrida nomeia de inelidíveis, e fazem parte da organização dinâmica de seus textos.

[7] Jacques Derrida nasceu numa família judia em 15 de julho de 1930, em El-Biar, na Argélia, e é considerado um dos últimos grandes filósofos (NASCIMENTO, 2004, p. 7).

Foucault (1986, 1992, 2005) é tomado em consideração, especialmente, no que diz respeito a constituição de Discursos, Enunciados e Formação Discursiva em sua vinculação a campos específicos de saberes, produção de sujeitos e poder. Também, os aportes de Jacques Derrida foram muito importantes no que se refere à Desconstrução como operação de desmantelamento de categorias universais e fixas que nomeiam e classificam distintamente os sujeitos e suas relações.

A proposta aqui sustentada focaliza o diálogo entre partes constituintes de um documento, a compreensão de gênero nele estabelecida, bem como a sustentação de elementos sócio/históricos/políticos rastreados em seu corpus discursivo. Portanto, a abordagem aqui desenvolvida é "[...] parcial e situada; isto é, específica às situações particulares e a períodos particulares e não universalmente aplicável [...]" (NOGUEIRA, 2001, p. 17).

Quanto ao uso do termo *documentos educacionais oficiais,* segundo Cechinel *et al* (2016), no campo da educação consideramos como documento e fontes documentais: plano de aula, plano de ensino, diários, Projeto Político Pedagógico (PPP), etc. Estas produções são de cunho legais e jurídicos referentes ao campo da educação e produzidas por um órgão competente, neste caso, o MEC. O uso deste termo se refere ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), composto por três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo) destinado às professoras/es da Educação Infantil, tanto da rede pública quanto para a rede privada de ensino.

O conjunto de análises, questionamentos e posicionamentos argumentativos neste estudo foram distribuídos em capítulos, na seguinte forma***: no primeiro capítulo*** me aproprio mais detalhadamente das categorias gênero e educação infantil que são básicas para este estudo, iniciando pela retomada histórica da entrada dos estudos de gênero no Brasil, da importância do movimento de mulheres na luta pela construção de creches, que, posteriormente, evoluiu para a sistematização da educação infantil e das reformas da educação no Brasil implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

No segundo capítulo, debruço-me sobre o RCNEI com a preocupação de interpretar e analisar os enunciados existentes sobre os sujeitos caracterizados no documento, e visibilizar os elementos constituintes e representativos de um sistema classificatório de gênero e que, nestes conteúdos, se instituem como roteiros de formas de trabalhar com gênero na educação infantil. Enunciados estes que produzem e consolidam as regulações necessárias à heterossexualidade compulsória. Estas operações metodológicas foram realizadas fazendo-se as vinculações ao contexto histórico de criação do documento e à percepção dos interesses do Estado na época em que o mesmo foi elaborado.

No terceiro capitulo, elaboro algumas considerações gerais sobre o que tínhamos de documentos oficiais educacionais que sustentavam, mesmo que de maneira frágil as discussões de gênero e sexualidade na escola, e o recente movimento advindo do sistema governamental, em prol de *reformas,* que retira estas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, ***no quarto e último capítulo***, apresento considerações gerais com algumas reflexões derivadas das análises realizadas em vista dos instrumentos oficiais da administração governamental, o RCNEI e a BNCC com o objetivo de entrelaçar ditos e não ditos no processo de produção de legislações e diretrizes para a educação infantil, quando focalizamos gênero e sexualidade.

2 OS ESTUDOS DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento as principais categorias que tornaram possíveis a elaboração deste trabalho. Por intermédio destas categorias analíticas é possível compreender melhor o objeto de pesquisa, o contexto e a construção de um percurso para a realização da análise das informações recolhidas.

Faço uso da categoria *gênero* como forma de desvelar processos histórico-políticos que ensejam o engendramento dos sujeitos pela via do foco em diferenças sexuais, assumindo estas como naturais, o que se apresenta como dado verdadeiro na educação das crianças frequentadoras da educação infantil e na produção de documentos institucionais voltados para este nível de ensino. É na educação infantil que as crianças irão ter o primeiro contato com um discurso sobre as "diferenças" entre homem e mulher. Discurso este que terá implicações visíveis nas divisões de atividades por sexo, em coisas de meninos e de meninas, nos comportamentos, no vestuário, nos brinquedos, nas expectativas dos corpos corresponderem a uma coerência feminina e/ou masculina e no silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade.

2.1 O gênero como categoria útil de análise histórica e social

Para iniciar a minha discussão sobre *gênero* utilizo o texto da Joan Scott, intitulado *Gênero uma categoria útil para análise histórica* (1995), que se detém em conceituar o *gênero* como uma categoria útil na história e na história das mulheres. O texto lança luz em questões sobre a história das mulheres, mas também pode nos dizer muitas coisas sobre as relações entre homens e mulheres, das relações entre homens e homens e da relação entre mulheres e mulheres, além de demonstrar ser um campo fértil de análise das desigualdades e hierarquias sociais existentes ao longo da história, bem como desconstruir as normativas de um pensamento hegemônico. A teórica inicialmente nos introduz em uma discussão do que ela considera como uso descritivo de gênero: quando apenas nos detemos nas questões mais aparentes que envolvem mulheres e homens, isto é, questões distintivas e vinculadas a uma diferença sexual. Para ela, o conceito de gênero foi criado para opor-se ao determinismo biológico, destacando, também, um caráter relacional entre os sexos:

> O gênero parecia ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como

> "sexo" e "diferença sexual". O gênero também sublinhava o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. (SCOTT, 1995, p.3).

Scott (1995) também nos apresenta o início da discussão sobre a categoria gênero, enquanto instrumento de análise histórica, por vias do que ela chama de um processo de pesquisas sobre mulheres, que acrescentou novos temas e os princípios de uma nova metodologia da qual não implicava uma nova história das mulheres, mas em uma outra história. Consequentemente, o *gênero* enquanto categoria de análise propôs uma transformação dos paradigmas tradicionais de conhecimento, acrescentando novas premissas, temas e reexaminando os critérios do conhecimento científico. Juntamente com as noções de classe e raça, a categoria gênero mostrava um profundo interesse na historiografia e na construção de uma história para os oprimidos, buscando uma análise e compreensão desta opressão. No entanto, neste processo a história das mulheres passou a ser reconhecida como um assunto de mulheres ou "[...] como uma história que diz respeito aos aspectos privados da casa, da família, da reprodução e do sexo, em oposição ao que realmente importaria à história, que é o domínio público da existência [...]" (TORRÃO, 2005, p. 131). Outro dado importante destacado por Scott é que

> [...] no que diz respeito à história das mulheres, a reação da maioria dos (as) historiadores (as) não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres para depois descartá-la ou colocá-la em um domínio separado ("as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres, que não nos concerne necessariamente" ou "a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica"). (SCOTT, 1995, p. 5).

Ela ainda nos lembra que usualmente *gênero* foi utilizado como sinônimo de mulheres, segundo Joan Scott (1995), livros e artigos de todo o tipo, que tinham como tema a história das mulheres substituíram durante os últimos anos nos seus títulos o termo de 'mulheres' pelo termo 'gênero'. Logo, gênero irá se construir sob uma erudição e sob o viés de trabalhos acadêmicos, se desvinculando das questões políticas do movimento. "O gênero parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo." (SCOTT, 1995, p. 6). Assim, especialmente, entre as décadas de 1930 a 1970 as discussões se aprofundam nos grupos acadêmicos e de mulheres problematizando a produção do conhecimento a partir da perspectiva dos estudos feministas ou dos estudos de mulheres.

As mulheres ganham visibilidade por meio da militância e do movimento feminista que se mostraram serem uma forma de dar voz as mulheres que se encontravam inconformadas e silenciadas por uma invisibilidade histórica, política e social. Cansadas de viverem sob a égide

de um pensamento preso ao interesse particular de uma classe burguesa masculina e sua pretensa universalidade, o movimento feminista e as estudiosas feministas evidenciaram dois problemas: a crítica ao sujeito masculino como universal e a crítica da essencialização do sujeito.

Guacira Lopes Louro (1997), comenta que a luta feminista consistiu também em um princípio de luta por uma visibilidade e transformação das mulheres em objeto da ciência, mudando os pressupostos tradicionais de uma ciência que ainda se mostrava ser masculina:

> [...] o mundo doméstico, como verdadeiro universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxilio, muitas vezes ligadas a assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mas ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. (LOURO, 1997, p. 17).

Nesta perspectiva, Joan Scott (1995) nos apresenta a construção de gênero como algo processual, um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero como uma forma de significar as relações de poder. Apresenta-nos as formas como se constroem significados culturais para as diferenças entre homens e mulheres e, consequentemente posicionando-os dentro das relações hierárquicas de poder. Para ela, é necessário desconstruir e relativizar as definições de masculino e feminino, buscando um novo olhar e compreensão do gênero como "[...] meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana [...]" (SCOTT, 1995, p. 89). Quando finalmente se encontra as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, passa-se a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade, suas formas particulares e contextualmente específicas pelas quais se constrói o gênero. Isto só é possível quando acontece um despertar político, na qual o gênero pode ser utilizado como análise histórica.

Por outro lado, vale lembrar que estamos envoltos/as em uma trama de conceitos normativos, na qual alimentamos um sistema simbólico composto de valores e ideias essencialistas alicerçadas no sentido do que é masculino e do que é feminino. Uma definição essencialista compartilhada de que existe um conjunto autêntico, cristalino e de características universais de que todas as mulheres e todos os homens partilham e que não se alteram ao longo do tempo. Segundo Guacira Lopes Louro (1997, p. 21),

> [...] é imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Constrói-se uma nova terminologia e com ela juntamente a construção de um novo tipo de conhecimento, de postura investigativa e de mudança política. O termo mulher, enquanto *categoria descritiva*, não foi capaz de abarcar uma capacidade de desnaturalizar e problematizar as situações sociais, na verdade, os primeiros estudos, "[...] se constituíram, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. [...] Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as características tidas como femininas [...]" (LOURO, 1997, p. 18). Já o termo gênero, enquanto *categoria analítica* se propôs a desconstruir e balançar os paradigmas de uma ciência e produção cientifica, que se mostrava ser masculina. Consequentemente, é necessária uma concepção de gênero que vá além da diferenciação sexual.

Teresa de Lauretis (1987), partindo dos estudos de Michel Foucault, cunha o conceito de *tecnologias de gênero*. Segundo ela, é preciso superar o gênero da diferença sexual e passar a concebê-lo como produto de variadas tecnologias (discursos, epistemologias, práticas críticas institucionalizadas e práticas da vida cotidiana). Portanto, o gênero para ela pode ser compreendido:

> [...] como representação e como auto representação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana. [...] o gênero, não é propriedade de corpos, nem algo existente a priori nos seres humanos, mas nas palavras de Foucault, "o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais", por meio de uma complexa tecnologia política. (LAURETIS, 1987, p. 208).

O gênero também não irá se constituir como "[...] propriedade dos corpos ou como algo que existe a priori no ser humano, mas como um conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais por meio de desdobramentos de uma complexa tecnologia política [...]" (LAURETIS, 1987, p. 208). Assim, somos todos/as atravessados/as e interpelados/as pelo gênero, pois segundo Lauretis, a interpelação "[...] é o processo pelo qual uma representação social é aceita e absorvida por uma pessoa como sua própria representação, e assim se torna real para ela, embora seja de fato imaginária [...]" (LAURETIS, 1987, p. 220).

Já Judith Butler (2016), em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, discorre sobre a construção da relação entre gênero e identidade. Para a filósofa norte-americana, o gênero sempre está se construindo e se fazendo, em um processo infindável. Dessa maneira,

> [...] o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. [...] o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a natureza sexuada ou sexo natural é produzido e estabelecido como pré-discursivo, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2016, p. 27).

Rever a construção e a emergência da categoria de gênero permite utilizar este conceito para problematizar questões profundas existentes na educação infantil, bem como discutir a construção de expectativas em cima do corpo da criança, isto é, de que ela apresente determinado comportamento, atitudes e gestos em expectativas performativas de seguirem apenas um único destino: “de serem homens” e/ou “mulheres”. Assim, as crianças desenvolvem o seu processo de construção de representações de gênero desde as primeiras relações que estabelecem, seja com o/a professor/a, com seus/suas amigos/as de classe, seja com os seus familiares e “[...] passam a categorizar objetos, fatos, atitudes em função, ainda, de seu processo cognitivo, afetivo e emocional, mediante os símbolos e a linguagem que são incorporados [...]” (AMARAL, 2001, p. 19) e apreendidos como “naturais”.

2.2 A construção da educação infantil no Brasil

O próprio ato de educar uma criança sempre existiu se pensarmos que esta é educada na família, na sociedade e na cultura em que vive. Porém, o surgimento de instituições voltadas para crianças se deu na Europa, por volta do século XIX. Estas instituições surgiram com a emergência e consolidação do capitalismo, quando as mulheres das camadas pobres necessitavam trabalhar para ajudar no orçamento familiar, não tendo um local para deixar os/as seus/suas filhos/as. A ideia inicial das primeiras instituições era abrigar e guardar as crianças para que as suas mães pudessem trabalhar. Segundo Kuhlmann Junior (2000) estas instituições apresentavam um caráter higienista e assistencialista, além de moldar os sujeitos da classe trabalhadora a partir de uma formação que se sustentava na submissão, na opressão, na cordialidade e aceitabilidade de uma sociedade desigual.

É preciso destacar que estas instituições praticavam ação social como forma de caridade, por apresentarem características assistencialistas e filantrópicas, logo, o atendimento

para as crianças pequenas era visto como um favor e não como um direito social. A educação infantil, em nossa sociedade, especificamente, o direito a creche aparece na CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas em 1943, como "[...] obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 anos de manter um local apropriado para guardar os filhos de suas empregadas, no período da amamentação [...]" (TELES, 2015, p. 22). Mesmo com o fomento da lei, foram criadas pouquíssimas creches nas empresas. No entanto, era muito comum que os donos de fábricas não contratassem mulheres casadas e com filhos/as.

> É comum os patrões não contratarem mulheres casadas, como acontece nas fábricas metalúrgicas do Distrito Federal. Em muitas fábricas têxteis, onde são aceitas mulheres casadas, despedem-se operárias por se acharem grávidas. Os patrões burlam, assim, as leis de proteção à maternidade. (TELES, 2015, p. 23).

As primeiras creches não eram para todas as crianças, mas somente para aquelas que eram filhos/as de mães operárias. Estas instituições não foram aceitas de imediato no Brasil. As primeiras opiniões sobre a criação de creches, repousam em uma discordância política de que estas eram destinadas a países socialistas, como afirma Maria Amélia de Almeida Teles (2015, p.24) "[...] havia uma forte opinião de que creches era uma política de países socialistas e, portanto, o assunto deveria ser considerado totalmente inadequado para ser pautado num país como o Brasil." Estes espaços eram concebidos, ora como coisa de socialista e ora como ato de caridade para mães pobres e desfavorecidas. Graças ao movimento feminista, a creche se tornou um direito tanto para as mães operárias quanto para as crianças pequenas. No primeiro ato público do movimento de mulheres da cidade de São Paulo em 1975 a pauta programática era "[...] que todas as mulheres, os representantes das sociedades, amigos de bairro, clube de mães e interessados em geral, desenvolvam juntos um programa que venha a resolver o problema de creches na cidade de São Paulo" (***BRASIL***, 1976, p. 12 ***apud*** ROSEMBERG, 1984, p.14).

Com o advento deste direito, logo o movimento começou a exigir condições adequadas paras as crianças, formação profissional para os/as profissionais inseridos/as nestes espaços e, que a creche não fosse vista como forma de caridade para famílias desfavorecidas, mas sim um direito de mulheres operárias, trabalhadoras e crianças. Neste sentido, "[...] o feminismo concebe a creche como um direito das crianças pequenas à educação, sem excluir dos direitos das mães trabalhadoras à sua realização social e profissional, condições fundamentais para sua emancipação [...]" (TELES, 2015, p. 26).

Por outro lado, durante a tramitação de uma luta do direito à creche para as mulheres e crianças pequenas, houve a construção de um discurso baseado em um processo de

cientificização da relação mãe-filho/a e de desqualificar a mãe que deixava os seus/suas filhos/as nestas instituições. Logo, a creche se torna uma vilã e uma

> [...] presa da manipulação ideológica. Que se tenha em mente a produção psicológica pós-guerra (Spitz, Bowlby, Ainsworth, Aubry, David, Appel, Soulé) que ao cientificizar o modelo de relação mãe-filho como único modelo desejável de relação com a criança pequena, encerra a creche no terreno perigoso da comparação com a mãe; encerra as mães na culpa de não criarem elas mesmas seus filhos. (ROSEMBERG, 1984, p. 76).

A maioria das mulheres que deixavam os/as seus/suas filhos/as na creche trabalhavam em fábricas, eram domésticas, lavadeiras e vendedoras. Elas não tinham opção, a não ser deixar suas crianças nestas instituições. Muitas mulheres foram forçadas a ausentar-se de casa para contribuir para o sustento familiar. A creche por ser concebida comumente como uma instituição provisória e juntamente com a construção de um discurso de desqualificar a mãe trabalhadora que faz uso desta, proporcionou por um longo período o não reconhecimento e a desvalorização do profissional inserido nestes espaços, justamente por a "[...] creche aparecer como um mal menor e não como um local específico tendo valor próprio [...]" (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

As lutas e reivindicações por creche se intensificam deixando de ser um movimento isolado, tornando-se unitário com *O movimento de Luta por Creches* nos anos de 1975 a 1980. Este movimento integrou todo tipo de mulheres, associações, partidos políticos (legais e ilegais) e grupos independentes.

Nos anos 1980, depois de um longo período de ditadura, inicia-se um período pré-eleitoral. Como forma de plataforma política e de conquista de votos, os partidos políticos incluem na pauta a expansão e criação de mais creches. Cresce o *Movimento de Luta por Creches*, este não quer somente a criação e expansão destas instituições, mas também reivindica qualidade, exige certos padrões de funcionamento e acesso de profissionais qualificados/as. O que era para ser uma vitória por parte do movimento passa a ser um problema, pois

> [...] a construção é muito cara, os custos de manutenção são altos, afirma-se. Melhor será incentivar a participação de setores privados (igrejas, associações filantrópicas, grupos comunitários), o Estado deve contribuir apenas indiretamente através de convênios, argumenta-se. (ROSEMBERG, 1984, p. 77).

O *Movimento de Lutas por Creches* se enfraquece passando a existir apenas ações isoladas. Segundo Fulvia Rosemberg (1984), o movimento se dispersa devido às divergências políticas dentro do próprio movimento feminista. As lutas das feministas radicais (em sua grande maioria mulheres integrantes da elite e da classe média) insistiam na luta pelo combate à discriminação de gênero. As mulheres das classes mais pobres e que trabalhavam fora de casa

lutavam por outras causas como a luta por creches que era um anseio, nesse período, apenas das mulheres de classes mais baixas que necessitava ajudar no sustento familiar e de um local para deixar seus/suas filhos/as. Estas divergências e dispersão dentro do movimento feminista foram inevitáveis justamente pela abrangência restrita do movimento em relação às demandas da diversidade contida no sujeito Mulher: as mulheres negras, as mulheres trabalhadoras das classes mais empobrecidas e as mulheres lésbicas.

Avtar Brah (2006) nos lembra que o gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo a nossa localização dentro das relações globais de poder. Para ela, nós mulheres, dentro destas estruturas de relações sociais não existimos apenas simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como "mulheres trabalhadoras", "mulheres camponesas" ou "mulheres imigrantes". Ou seja, a descrição é referida a partir de uma condição social especifica. Assim para Avtar Brah (2006, p. 341),

> [...] o signo "mulher" tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes "feminilidades" onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares. Diferença nesse sentido é uma diferença de condições sociais. [...] Mulheres da classe trabalhadora, por exemplo, compreende grupos muito diferentes de pessoas tanto dentro quanto entre diferentes formações sociais.

Portanto, esta diversidade dentro do próprio movimento feminista constituía a necessidade de atender as especificidades de determinado grupo. Cada mulher ou cada grupo de mulheres apresentam experiências especificas e singulares. Mesmo que as mulheres

> [...] experimentem formas de opressão e discriminação semelhantes, 'mulher' era uma categoria vigorosa e unificante onde seria possível estudar e analisar as experiências das mulheres e por meio da qual as relações sociais poderiam ser explicitadas. Todavia, na opinião de feministas negras em especial, esta categoria excluía as mulheres de cor, lésbicas, incapacitadas e trabalhadoras, de modo que 'mulheres' servia para privilegiar os relatos de mulheres da classe média (CHANTLER; BURNS *apud* SOMEKH, 2015, p.113).

O *Movimento de Lutas por Creches* era composto por mulheres operárias que reivindicavam creches para poderem trabalhar fora. Ou seja, segundo Fulvia Rosemberg (1984), era uma luta com objetivo concreto de ter um local seguro onde pudessem deixar seus/suas filhos/as para que assim pudessem ajudar no aumento da renda familiar. No entanto, a alta procura por esses espaços evidenciou de imediato que as vagas eram insuficientes. Então, o movimento de mulheres passa a questionar o papel do Estado para com os movimentos sociais, o seu real papel no delineamento de políticas, bem como as relações de poder existentes no movimento de mulheres e no próprio Estado.

Nesta conjuntura, vale destacar que o movimento feminista teve um objetivo comum que inicialmente agregou todos os tipos de mulheres (negras, brancas, lésbicas e trabalhadoras), mas logo dentro do movimento começaram a surgir as “diferenças”. Surgem as identidades múltiplas, mutáveis e dinâmicas, portanto a fragmentação e as tendências individualizantes vieram à tona. Judith Butler (2016) aborda muito bem esta questão de uma presunção política de uma base universal para o feminismo.

> É minha sugestão que as supostas universalidades e unidade do sujeito do feminismo são de fato minadas pelas restrições do discurso representacional em que funcionam. Com efeito, a insistência prematura num sujeito estável do feminismo, compreendido como uma categoria una das mulheres, gera, inevitavelmente, múltiplas recusas a aceitar esta categoria. Esses domínios de exclusão revelam consequências coercitivas e reguladoras dessa construção, mesmo quando a construção é elaborada com propósitos emancipatórios. (BUTLER, 2016, p. 23).

Assim, no Brasil, nas décadas de 1960 e início dos anos 1970, o movimento de mulheres foi de suma importância, pois este começou a exigir a expansão de investimentos públicos, distribuição de recursos e uma mudança de percepção sobre a creche que antes era vista como espaço de filantropia e assistencialismo para um direito da criança e da mulher trabalhadora. Portanto, esta instituição perde o status de caridade e passa a ser um direito.

Contudo, a formação docente passou por profundas e radicais mudanças. No processo de sistematizar e organizar a educação infantil, “[...] percebe-se a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo corpo de docentes, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal [...]” (CASTRO, 2006, p. 5). No que tange ao currículo, em 1820, os/as professores/as deveriam “[...] dominar, teórica e praticamente o método lancasteriano [...]” (CASTRO, 2006, p. 5). O método consistia em o professor ensinar a lição para um grupo de meninos mais velhos, maduros e inteligentes.

Ainda sobre o método, André Paulo Castanha (2012, p. 2) descreve que “[...] os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a ‘lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado’. Assim um professor poderia instruir muitas centenas de crianças [...]”. O sistema em si era rígido e controlado por uma disciplina severa, pois o método tinha por objetivo diminuir os gastos com a instrução, diminuir o tempo de serviço do professor e acelerar a progressão do aluno. O objetivo do método era popularizar a instrução para os mais pobres. Ou seja, o conteúdo de ensino não era aprofundado, mas em contrapartida a formação religiosa e moral era muito enfatizada.

Com o início da República algumas correntes filosóficas adentraram o ensino e a entrada dos primeiros discursos de uma renovação pedagógica no ensino público. Foi proposto, neste

período, pelos reformadores republicanos paulistas os cursos complementares, com o objetivo de integralizar o ensino primário, entretanto, a tentativa falhou, mas no processo houve um objetivo de preparar professores para as escolas preliminares, acrescentando também um ano de prática de ensino nas escolas modelos. Em 1920, com a difusão dos fundamentos da escola nova se justificam as primeiras reformas estaduais no ensino primário e normal. A partir de 1930, o país passa por grandes transformações políticas, econômicas e sociais. A crise internacional provoca grandes mudanças na economia brasileira. A sociedade que ainda se sustentava em um modelo agrário-rural passa por um processo de urbanização e industrialização, acelerando mecanismos próprios de um capitalismo dependente e exigindo que os trabalhadores tivessem ao menos um conhecimento mínimo para operar as máquinas industriais. Os pioneiros da educação nova, desde a década de 1920, iniciam a luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Líderes do movimento de renovação educacional e Fernando de Azevedo, assinam o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que reivindicava uma autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino. A partir da lei orgânica do ensino normal

> [...] promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário, foram fixadas as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. O decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituía, oficializou como finalidade do ensino normal. [...] O ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: como curso de primeiro ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais; e, como curso de segundo ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de três anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais. Além dessas escolas, foram criados os Institutos de Educação e, além dos dois ciclos, funcionava também o Jardim de Infância e a Escola Primária, anexos e os cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares. (CASTRO, 2006, p. 8).

Foi com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº 4.024/61) que as classes maternais, a creche e os jardins de infância passam a integrar o sistema educacional brasileiro. No entanto, com o regime militar de 1964, a LDB de 1961, não se firmou como diretriz do sistema educacional brasileiro e como garantia de possíveis direitos na Educação Infantil. Já em 1971, foi aprovada a LDB 5.692, oriunda do governo militar, que estabelecia que os sistemas de ensino cuidariam para que as crianças de idade inferior e do ingresso na escola primária recebessem educação em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96) que se reestruturou todo o sistema de ensino brasileiro.

> Estabelece que a educação escolar compor-se-á da educação básica - composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, além das modalidades de ensino da educação de jovens e adultos e da educação especial –, da educação superior - composta pelos cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e de extensão - e da educação profissional - que se constitui uma etapa distinta da educação básica e da superior, podendo ser ministrada posterior ou concomitantemente a essas. Mantém-se a gratuidade e obrigatoriedade dos oito anos de escolarização (ensino fundamental), mas define-se que as demais etapas da educação básica tornar-se-á de oferta obrigatória pelo poder público caso houver demanda por esse atendimento. (*BRASIL*, 1996, n.p.).

A LDB 9394/96, enquanto lei, nos seus artigos 11, 12 e 13 estabeleceu que a oferta da educação infantil será em creches e pré-escola sendo de responsabilidade dos municípios. Destaca que fica ao encargo dos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica, a administração do seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros, sendo que os docentes irão se incumbir de participar da elaboração da proposta pedagógica de cada estabelecimento. Inicialmente, a educação infantil apresentou um caráter assistencialista, mas a partir da década de 1990, esta passa a ter um caráter educativo. Documentos como o ECA, enfatizam nos seus artigos 53 e 54, a criança como um sujeito de direitos e asseguram que estas têm o direito à educação, sendo o dever do Estado oferecer e assegurar atendimento em creches e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Quanto a formação do/a professor/a para atuar na educação básica quanto na educação infantil, a LDB 9394/96, artigo 62 afirma que

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

Lançada em 1996, a LDB consolida questões voltadas ao papel do Estado na educação, bem como delimita o tipo de formação adequada para os profissionais que desejam atuar na educação básica, especificamente, na educação infantil e nos anos iniciais. Um outro passo importante foi dado em 1998, quando o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) organiza e convida representantes e especialistas dos Conselhos de Educação de todos os Estados para a construção de um documento para o credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil, favorecendo a construção de normas e o estabelecimento de diretrizes para este nível de ensino.

Consequentemente, o MEC realizou “[...] uma pesquisa para conhecer as propostas pedagógicas curriculares adotadas em todo país, assim como os princípios que norteavam a prática cotidiana das instituições [...]” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 272). Com base nos

dados obtidos o MEC construiu o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), cujo objetivo era oferecer uma base curricular nacional comum, alertando para o fato de que não era algo obrigatório. Foi construído também pelo Conselho Nacional de Educação um outro documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DECNEI), que objetivava ser um "[...] instrumento a ser seguido compulsoriamente na construção das propostas pedagógicas e do seu desenvolvimento [...]" (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 273).

Diante destas mudanças e do delineamento de uma estruturação de um sistema de ensino para educação infantil, ainda permanecem as desigualdades de acesso, a alta demanda por esta instituição e o número baixo de creches no país para as mães trabalhadoras e que contam com uma baixa remuneração. A representação destas instituições ainda contém o caráter assistencialista, além de serem consideradas mais um "abrigo" de crianças do que uma instituição de ensino, contrapondo-se às instituições privadas, que se diferenciam por apresentar estruturas melhores, maior número de funcionários e uma perspectiva educacional e, não apenas a perspectiva do cuidado.

2.3 A entrada dos estudos de gênero na educação infantil

Para que se compreenda por qual motivo ainda persiste uma concepção naturalista na educação infantil, como se fosse uma extensão da casa, da família e do lar, um nível de ensino destinado somente para profissionais mulheres, de um silêncio educativo e pedagógico para as questões de gênero e um espaço de reprodução de uma consonância entre os gêneros masculino e feminino, é preciso discorrer sobre como se deu a entrada dos estudos de gênero na educação infantil.

No contexto escolar, gênero não faz parte do currículo oficial/formal, tampouco é abordado de maneira sistemática como se fosse um conteúdo de ensino ou uma área de conhecimento e muito menos é uma temática que faz parte do processo de formação docente. Por outro lado, é inevitável que as questões de gênero apareçam em uma aula ou outra, mas quando estas aparecem, geralmente, são abordadas pelos/as professores/as a partir de suas lógicas internalizadas sobre masculino e feminino, de uma materialização dos gêneros em corpos bem demarcados e localizados, de uma reprodução de estereótipos de gênero e de um discurso sexista, como bem destaca Guacira Lopes Louro (1997), ao afirmar que as regras e valores das instituições educacionais são transmitidas muito cedo.

Com a emergência do conceito de gênero, a compreensão de sua constituição em imbricadas relações de poder e sua intersecção com outras categorias, bem como sua distinção artificial do sexo e da sexualidade adentraram o espaço educacional. Assim, "[...] a observação sobre quem é 'diferente' e a participação da escola na produção das diferenças continua e estende a discussão, apoiada criticamente no aporte dos Estudos Culturais, dos Estudos sobre negritude e raça, dos Estudos Gays e Lésbicos [...]" (LOURO, 1997, p. 12).

Desde a década de 1980, o campo dos estudos feministas e das relações de gênero tem se intensificado no Brasil. Multiplicam-se as pesquisas, com a criação de núcleos de pesquisas e de grupos de estudos, a realização de eventos científicos, mesas de debates e publicações que contemplam a temática.

> Uma curiosidade crescente sobre o tema impulsionou a produção científica, favorecendo a consolidação e a expansão das publicações: livros, artigos e revistas passaram a ser encontrados nas livrarias brasileiras numa escala nunca antes vista. Um significativo contingente de mulheres passou a ter acesso a uma série de informações e a multiplicar instâncias de deliberação coletiva, ampliando espaços, reconstruindo identidades, ajustando contas com o passado e apostando nas potencialidades do presente para estabelecer as flexíveis coordenadas de um futuro ainda incerto em vários aspectos, mas, de modo geral, instigante. (COSTA *et al*, 2001, p. 349).

Ao longo da década de 1990, com a participação ativa do movimento feminista, o uso da categoria gênero se firma com a entrada e tradução de trabalhos de estudiosas como Joan Scott com o seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995). Todavia,

> [...] o texto passa a ser utilizado amplamente por aqueles/as interessados/as nas relações de gênero. No entanto, as implicações teóricas da abordagem de Scott talvez tenham sido, muitas vezes, observadas um tanto superficialmente, já que seu estudo serve de suporte a trabalhos marcados pelas mais diversas perspectivas. (LOURO, 1997, p. 30).

Logo, surgem trabalhos na área de educação que desenvolvem críticas a uma educação formal, sobre os modos de avaliação, o papel da orientação sexual nos currículos e a contribuição da mídia na construção do papel feminino. Estes trabalhos nos revelam

> [...] a consciência de que os significados das relações de gênero são reinventados (ao invés de repetidos) na práxis diária no qual se estabelecem as lutas e as negociações possíveis entre os diferentes sujeitos, ao mesmo tempo que estes são engendrados. (COSTA et al, 2001, p. 350).

As contribuições de Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2016) foram muito importantes, pois ela foi uma das responsáveis por popularizar os estudos de gênero na educação brasileira, de uma forma mais ampla, e por aproximar as contribuições de estudiosas como Judith Butler para o campo educacional. No entanto, na educação infantil alguns outros

trabalhos e contribuições são destacáveis como os da Fúlvia Rosemberg, Ana Lucia Goulart Faria, Daniela Finco, Deborah Thomé Sayão, Isabel de Oliveira Silva e Iza Rodrigues da Luz.

Ao analisar esses trabalhos, é possível "demarcar" como se deu o início das discussões de gênero na educação infantil e como estas discussões se apresentam e, também por serem consideradas as primeiras produções acadêmicas a incluírem os estudos de gênero na educação infantil. Os trabalhos selecionados datam dos anos de 1985 até 2010. Estes foram obtidos por via de alguns repositórios de trabalhos acadêmicos como os da UNICAMP, Revistas Temáticas (revista de Estudos Feministas e Cadernos Pagu) e a base de dados da CAPES. O intuito é apresentar como os estudos de gênero adentraram a educação infantil. Estes serão analisados a partir da data de publicação dos mesmos, obedecendo uma ordem cronológica, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Pesquisadores responsáveis por iniciar os estudos de gênero na educação infantil

Autor/a	Publicação	Ano
Fúlvia Rosemberg	Educação sexual na escola	1985
Maria Aparecida Gobbi	Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil	1999
Deborah Thomé Sayão	A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil	2002
Daniela Finco	Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas.	2004
Ana Lucia Goulart Faria	Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.	2006
Isabel de Oliveira Silva e Iza Rodrigues da Luz	Meninos na educação infantil o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero	2010

Dos trabalhos acima apresentados, a primeira a adentrar nos estudos de gêneros, intercalando com as conquistas históricas do movimento feminista foi Fúlvia Rosemberg (1985), ela foi uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a reconstruir a história do movimento de lutas de mulheres por creches em São Paulo. Suas produções resgatam a construção histórica sobre as creches e pré-escolas brasileiras. Um dos seus trabalhos intitulado *Educação sexual na escola* resgata a construção da trajetória do debate sobre a inclusão da disciplina Educação Sexual no currículo escolar.

Por meio de fontes documentais, Rosemberg vai desvelando os argumentos e contra-argumentos de defensores e não defensores da inclusão da disciplina na escola, no período compreendido entre 1960 e 1980. Neste período, ela já nos alertava para algo muito importante: a baixa produção de estudos no Brasil sobre a Educação Sexual. Dado justificado pela autora devido ao momento político de censuras e o desaparecimento de relatos de experiências em curso. Ela ainda critica o modelo de pesquisa acadêmica da década de 70, que não incorporava como aceitável o relato de experiências. Os estudos sobre educação sexual só irão surgir a partir de 1978 com processo de abertura política e o afrouxamento da censura no país.

Sobre estas primeiras produções de trabalhos na área temos ainda a pesquisa de Márcia Gobbi (1999), segundo ela, os estudos sobre relações de gênero surgiram, no que ela chama, década da mulher, anos 1970. Momento este, "[...] marcado pela democracia no Brasil, pelos direitos da mulher, pela queda no custo de vida, pela volta ao estado de direito [...]" (GOBBI, 1999, p. 143). Logo, o conceito de gênero emerge nas pesquisas acadêmicas, inicialmente, buscando discernir o que é biológico e o que é cultural. A pesquisa de Márcia Gobbi foi uma das primeiras no Brasil a direcionar o desenho para as questões de gênero e a criança pequena, destacando que no período de sua pesquisa existiam poucas produções, mesmo com a emergência do movimento feminista, na temática e voltado para crianças pequenas.

De acordo com Daniela Finco (2004), algumas pesquisas que abordam o gênero na educação infantil não costumam abordar as especificidades das diferentes idades e fases da vida – principalmente as que dizem respeito às crianças. A pesquisadora ainda afirma que "[...] as investigações privilegiam as diferenças etárias e a infância, em particular, raras vezes fazem análise do gênero [...]" (FINCO, 2004, p. 25).

Nesta perspectiva de construção dos estudos de gênero e a educação infantil, Ana Lucia Goulart Faria (2006), se questiona sobre se realmente pode-se falar de relações de gênero neste nível de ensino. Para ela, esta pergunta vem acompanhando as pesquisadoras feministas da pequena infância, sendo sistematizada em uma Sociologia da Infância que se apoia nas

categorias tempo, culturas infantis e também em uma Pedagogia da educação infantil na esfera pública.

O trabalho de Deborah Thomé Sayão (2002) é de cunho etnográfico e buscou perceber como as crianças vão construindo as identidades e os papéis de gênero nas relações que estabelecem com os seus coetâneos e os adultos mais próximos nos espaços educacionais. O levantamento dos dados foi realizado por meio de observações participantes, entrevistas, desenho com as crianças, registros em cadernos de campo e vídeos tendo por base a rotina das crianças: a chegada, a recepção e a despedida das crianças; a hora do lanche e os momentos da Educação Física. O trabalho concluiu que "[...] mesmo entre as crianças de pouca idade os papéis de gênero estão muito próximos daqueles vividos pelos adultos que convivem no mesmo contexto cultural [...]" (SAYÃO, 2002, p. 11).

Na mesma linha, o trabalho de Isabel de Oliveira Silva e Iza Rodrigues da Luz (2010), analisa as concepções das educadoras sobre a educação de meninos no contexto institucional. Os dados levantados constataram que as educadoras se orientam por uma imagem de masculinidade que priva os meninos de maior contato corporal e afetivo e de experiências significativas de convivência e brincadeiras tidas somente como adequadas para as meninas.

Desde a década de 1990, as pesquisas sobre a pequena infância e as relações de gênero na educação infantil já se mostravam promissoras. Segundo Ana Lucia Goulart Faria (2006, p. 287), "[...] pesquisas sobre brincadeiras e jogos entre meninos e meninas, por exemplo, tem mostrado outras formas de construção cultural do feminino e do masculino [...]."

Estes estudos foram fundamentais para a problematização de práticas e a formação de professores/as para questões que estão no cotidiano da educação infantil como comportamentos, relações desiguais entre meninos e meninas, os esquemas práticos utilizados pelos/as docentes, os efeitos de uma dominação masculina existentes na sociedade, as divisões arbitrárias entre coisas de menino e coisas de meninas que refletem no mundo social, nas brincadeiras e também nas escolhas dos brinquedos, das roupas, nas maneiras de ensinar, etc.

3 INSTITUCIONALIZANDO-SE A EDUCAÇÃO INFANTIL – O RCNEI

Antes de explicar como se deu o processo de análise do RCNEI preciso destacar alguns pontos importantes. As contribuições de Jacques Derrida e os seus escritos sobre a *desconstrução* e a própria Escritura me ajudaram a compreender que quando eu escrevo esta análise "existem traços e o momento presente" da escritura (WOLFREYS, 2009, p. 20). E esse momento não está limitado apenas ao ato de escrever, mas também à experiência de tudo. Este "tudo" implica cinco pontos, segundo Wolfreys (2009, p. 21-22):

> Primeiro: quem é o "você" a quem me refiro? Isso implica um número incognoscível de vocês, de leitores, que não pode ser calculado. Não podemos assumir uma totalidade ou um número infinito de leitores ou, no que concerne ao tema, de leituras.
> Segundo: para cada você que lê, existe um agora, um momento presente de leitura. O movimento presente de leitura. O movimento e a rede de traços influenciando os tempos da escritura também marcam e são remarcados pela experiencia da leitura. Por extensão, a rede de traços pela qual um presente retorna para, ecoa em, ou retorna para, algum outro lugar, influencia cada experiencia do presente da parte do sujeito.
> Terceiro: o momento presente de uma leitura é incalculável. Você vai continuar lendo mesmo quando tiver fechado o livro [dissertação], mesmo quando tiver colocado de lado para fazer alguma coisa.
> Quarto: embora você esteja lendo em um presente, os traços do presente em que estas palavras são/foram escritas nunca poderão estar presentes como tais, ainda que eu esteja/estivesse escrevendo no assim chamado presente. Esse é um presente sem presença, e é somente simulado pelo "traço-presente", o traço do presente que é traçado e que traça.
> Quinto: nem você nem eu estamos presentes no momento em que a "voz", que é referida acima pela coleção de traços, e, portanto, a escritura, o texto, falou aquelas palavras. [As palavras são resíduos] Elas permanecem – para serem lidas. Elas são lembretes toda vez que lemos, de que [eu não estou presente].

Estes pontos valem para as minhas interpretações e análise do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). São interpretações e discussões produzidas em um tempo diferente da elaboração/produção do RCNEI, impressões, estas, realizadas por meio de leituras sobre gênero e sexualidade que até então ainda estavam adentrando no Brasil (entre os anos 1980 e 1990) e, que no presente momento ainda tentam conquistar espaço nas universidades e no campo cientifico das ciências humanas e sociais. Portanto, o "[...] meu próprio momento presente está, assim, inscrito, enquanto ele se escreve, naquilo que retorna dos traços de algum outro presente que não o presente que esse é [...]" (WOLFREYS, 2009, p.22).

Sobre a *desconstrução* não posso dizer exatamente o que ela é, mas posso dizer o que ela não é. A desconstrução

> [...] não é simplesmente uma filosofia, nem um conjunto de teses, nem mesmo a questão do Ser, no sentido heideggeriano. De uma certa maneira ela não é nada. Ela não pode ser uma disciplina ou um método. Frequentemente, ela é apresentada como

> um método, ou é transformada em um método, com um conjunto de regras, de procedimento que se pode ensinar, etc. Não é uma técnica com normas ou protocolos. [...] Mas a desconstrução não é uma metodologia nem uma aplicação de regras. Se eu quisesse dar uma descrição econômica, elíptica, da desconstrução, eu diria que é um pensamento sobre a origem e os limites da questão "que é", a questão que domina toda a história da filosofia. Cada vez que se tenta pensar a possibilidade do "que é", de colocar uma questão sobre essa forma de questão, ou de se interrogar sobre a necessidade dessa linguagem dentro de uma certa língua, de uma certa tradição, o que se faz nesse momento não se presta senão a certo ponto da questão "que é". É essa a diferença da desconstrução. [...] Ela é carregada de tudo que a questão "que é" comandou na história do Ocidente e da filosofia ocidental, quer dizer praticamente tudo, de Platão a Heiddegger. Desse ponto de vista, de fato, não se tem mais o direito de lhe pedir que responda à pergunta "o que você é", "que é", sob uma forma corrente. (DERRIDA, 2004 *apud* RODRIGUES, 2017, n.p.).

Portanto, ao falar de uma possível definição para ***desconstrução***, Derrida enfatiza o caráter da linguagem, da filosofia e da política. Ele reforça que a mesma não é um método, uma metodologia, ou uma técnica. A questão é *operar* uma transformação a partir de dentro, pois Derrida é um pensador "[...] do espaço da fenda, do desvio ou virada em qualquer ontologia, significado ou identidade. Seu trabalho repetidamente enfatiza que podemos responder somente traçando a fenda e as histórias da fenda [...]" (GASTON, 2006 ***apud*** WOLFREYS, 2009, p. 32). Esta fenda é importante tanto para o pensamento quanto para o discurso, pois "[...] ela ocorre como um lugar e como uma possibilidade de um entre: em si mesma intransponível, ela, no entanto, abre-se, em um discurso, em uma instituição, em culturas e políticas [...]" (GASTON, 2006 *apud* WOLFREYS, 2009, p. 32).

Estas contribuições são importantes aqui nesta pesquisa por abrir "[...] a rede textual de traços e a história de seus silêncios, omissões e ausências, para um evento inesperado de leitura, e assim para outras leituras por vir [...]" (WOLFREYS, 2009, p. 32). Derrida oferece possibilidades de questionamentos e revelação de elementos que estão em jogo, a representação e o ser. Assim, a análise do RCNEI consistiu na leitura lenta e na (re)leitura, especificamente, do volume 1, o qual enfatiza e aborda conceitos importantes como de educação, de criança, de instituição, do profissional de educação infantil e do volume 2, o qual aborda mais detalhadamente questões sobre sexualidade e identidade de gênero nas/das crianças. Vale destacar que o documento de volume 1, intitulado "Introdução" é a ***chave de inteligibilidade***[8] para compreensão dos demais volumes do RCNEI.

Portanto, os comentários que me proponho fazer aqui se restringem ao texto *Introdução* do RCNEI, volume 1 e o volume 2 intitulado, ***Formação Pessoal e Social*** que apresenta tópicos específicos sobre Expressão da sexualidade nas crianças, Respeito a

[8] Expressão utilizada pela professora Carla Rodrigues no minicurso Derrida, différrance e desconstrução no II Seminário do Geni (Gênero, Identidade e memória), 2017. A expressão serve como forma de operar os/as teóricos/as e os/as autores para fazer novas pontes de interpretação e de leituras.

diversidade e Identidade de gênero. Abaixo seguem as imagens e os nomes dos três volumes do documento voltado para a educação infantil, conforme Figura 1:

Figura 1 – Capas dos três volumes do RCNEI



Fonte: Autora (2017)

O processo de análise implicou paradas, releituras e comparações, para esboçar interpretações, ou detectar pontos ou temáticas que tenham escapado. Procurei também temáticas repetitivas, palavras com significados particulares, metáforas e repetições. Tentei pensar nas implicações dos efeitos discursivos existentes no documento.

Diante de todo este procedimento de análise foram identificados tipos de enunciados que contribuem para uma forma de "experienciar" e "trabalhar" com a educação infantil. Depois de identificados os enunciados o passo seguinte foi analisar as suas implicações, isto é, os efeitos discursivos. Adiciono aqui o pressuposto da existência de traços de um *biopoder* consubstanciado na materialização dos discursos registrados em documentos institucionais, como é o caso do RCNEI.

Inicialmente foi necessário compreender as condições de produção do referido documento com o intuito de (des)construir as partes e os discursos que compõem tanto a construção quanto a sua composição, remetendo os acontecimentos à política, ao contexto histórico, às/aos envolvidos na proposta, bem como os signos, as metáforas, os significados, os interditos etc.

Uma outra tarefa fundamental se constituiu em problematizar, por exemplo, se a concepção de gênero presente no documento permite a/o professor/a questionar os arranjos políticos, culturais e sociais existentes em nossa sociedade, questionar o que é tido ou concebido como definido e definitivo e, como são apresentadas as discussões de gênero no documento.

Para tanto, centrei a análise também nos seguintes sujeitos “criança” e “professora/professor” por apresentarem características e discursos diferenciados ao longo do documento.

Assim, foram retirados trechos contidos no documento com a intenção de demonstrar e visibilizar os pontos abordados e os enunciados particulares existentes. Foram identificados diferentes discursos[9] ao longo do extenso documento, mas o principal e marcante é o discurso regulador. No entanto, é de suma importância analisar os efeitos produzidos por este tipo de discurso na educação das crianças frequentadoras da educação infantil. A base deste discurso se inicia logo na apresentação do documento nos seguintes trechos:

a) Apontar ***metas de qualidades***[10] para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos os direitos a infância são reconhecidos (***BRASIL***, 1998, p. 7).
b) O Referencial foi concebido de maneira a servir 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 os seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (***BRASIL***, 1998, p. 7).

Os dois trechos acima nos levam a pensar sobre o quanto a década de 1990 e as políticas educacionais dessa época refletiam a forte influência de um discurso, destacado como neoliberal. O documento propõe: “***apontar metas de qualidade”*** para a educação infantil e de ser uma ***“referência curricular comum”*** para todo o país. Na introdução é sustentada esta ideia maior de um projeto que visava a construção de referenciais e parâmetros que fortaleceriam ***a unidade*** do governo federal e enunciava a sua responsabilidade com a educação. Sendo assim, segundo Daniela Auad (1999), o RCNEI não se autodefine como um currículo acabado e obrigatório, mas seu nível de detalhamento pode torná-lo o currículo, percebendo-o como base mínima de execução de práticas docentes na educação infantil.

Não podemos perder de vista que nesse primeiro momento temos uma redefinição das políticas educacionais e a implementação de referenciais e parâmetros voltados para uma política neoliberal que impactou profundamente na educação com os seus ideais de produtividade, de metas e de uma ideologia individualista dominante baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. Esta política se refletiu nas estruturas dos

[9] Discurso de uma Psicologia centrada no desenvolvimento cognitivo e motor da criança, discurso de uma educação neoliberal, de um governo da infância e de saberes de uma Pedagogia que culmina em preceitos e recomendações de como se “deve” trabalhar e “educar” as crianças.

[10] Optei por colocar tais palavras em destaque por compreendê-las como expressões chaves de políticas educacionais neoliberais que segundo Bianchetti (1996) são inscritas em um processo de desmonte do sistema público de educação, que ressurge sobre as categorias de sociedade do conhecimento e qualidade total como resultado da competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada.

conteúdos e currículos escolares, pois "[...] elas dependem não só das condições históricas mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos [...]" (BIANCHETTI, 1996, p. 93) da época de criação destas políticas.

Daí a possibilidade da construção de uma passividade face à uma ideologia de que era necessário preparar os sujeitos para serem mão-de-obra por via de métodos e programas educacionais objetivos e de curto prazo. A educação irá funcionar baseada em uma "lógica do mercado", nessa lógica,

> [...] a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre as leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas (BIANCHETTI, 1996, p. 94).

Assim, os documentos educacionais oficiais elaborados nesse período (1990) deveriam estar voltados para estes resultados, bem como as políticas para a educação e políticas sociais. Neste caso, as ações da escola se conformaram a uma estrutura educacional carregada por exigências de um modelo baseado na qualidade total e de uma sociedade do conhecimento materializada nos ideais da competitividade dos sujeitos e de uma proposta educativa tecnificada, que se constituíram no processo de elaboração das políticas educacionais em resposta às demandas político-sociais da sociedade civil e de instituições estatais e governamentais.

3.1 O processo de construção do RCNEI: peças políticas de um quebra-cabeça

Constituída como o primeiro nível da educação básica, a educação infantil se destina para crianças de 0 a 6 anos e, segundo a LDB nº 9394/1996 tem como objetivo principal o desenvolvimento da criança nos aspectos motores, sensoriais, de socialização e cognitivos. Segundo Vianna (2011), documentos oficiais educacionais que tinham por objetivo ordenar e organizar as práticas educativas na escola, como é o caso do RCNEI, surgiram de um programa de reformas desencadeadas pelo neoliberalismo na América Latina que se expandiu paulatinamente para quase todos os países do eixo. Também para Gomes e Colares (2012), a década de 1980, foi marcada por um conjunto de reformas com a finalidade de ajustar a economia tendo por base uma política neoliberal promovida por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Foram utilizadas como formas de estabilizar a economia.

Estes pacotes políticos neoliberais instituídos nos países latino-americanos impactaram nas propostas de reformas educacionais, orientando novas políticas e formas de gerir os sistemas escolares. Estas, foram feitas principalmente nos países definidos no período como “periféricos” entre as décadas de 1980 e 1990. O impacto nas instâncias sociais, econômicas e culturais, culminou em um movimento ideológico que representava a educação como sendo:

> [...] o motor para o desenvolvimento econômico, devendo cumprir seu atributo, isto é, o de dar formação ao novo homem, uma formação compatível com as alterações e as exigências do mundo produtivo, para continuar a sua essência imutável, da acumulação, reprodução e concentração do capital. (WILHELM; NOGUEIRA, 2012, p. 253).

A década de 1990, então, foi destacada por grandes reformas educacionais no Brasil. Vale lembrar que este período também foi marcado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (5 a 9 de março de 1990). O evento foi financiado por agências internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A conferência tinha por propósito

> [...] a melhoria da qualidade da educação (primária) e o incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento, além de representar um fórum para discutir problemas e proposições para a educação, sistematizadas no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (VIANNA, 2011, p. 31).

A Declaração Mundial sobre Educação previa que o Estado assumisse o seu papel e negociasse com as diversas instâncias sociais, políticas e econômicas em busca de melhorias na educação. No Brasil, estas deliberações refletiram na construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e o Plano Nacional de Educação (2001-2011).

Neste sentido, para a garantia e desenvolvimento destes aspectos na educação, em 1998, foi lançado no Brasil, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) documentos com o objetivo de nortear a Educação Infantil, dentre eles, o RCNEI, que foi apresentado como o resultado de um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas com a finalidade de auxiliar o trabalho do/a professor/a deste nível de ensino. Isto é, um conjunto de ações propostas pelo MEC pelas quais se conduzem as condutas e as práticas educativas da professora/do professor. Portanto,

> [...] definir conteúdos curriculares para a educação básica foi umas das tônicas das reformas implementadas nas políticas educacionais. A própria Constituição Federal

> de 1988 já afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar Parâmetros para orientar as ações educativas. (VIANNA, 2011, p. 33).

O RCNEI foi construído como referência de qualidade para a educação infantil em todo o Brasil. Os/as responsáveis por sua elaboração partiram do pressuposto de que o mesmo funcionasse como uma referência curricular. Como já chamei atenção anteriormente, o documento de volume 1 discorre sobre a necessidade de "apontar ***metas de qualidade"***. Portanto, no primeiro documento, a introdução, sugere a necessidade de uma referência e de metas de qualidades comum para escolas de educação infantil de todo o país.

O mesmo não se define como algo obrigatório e acabado. E, embora haja citações de que as escolas de educação infantil são "livres" para construírem as suas propostas educativas que "[...] respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país [...]" (***BRASIL***, 1998, v. 1, p. 9), segundo Daniela Auad (1999), isso exigiria um trabalho de escuta e pesquisa em cada estado por parte dos elaboradores do documento, o que não foi feito.

O documento foi construído em resposta as cobranças de agências internacionais como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e a Unesco. As discussões e a inclusão tanto de gênero quanto de sexualidade ocorreram de maneira concomitante nos currículos escolares. No entanto, em nível de políticas públicas federais na educação ambos, segundo Claudia Vianna (2012), só foram incluídos a partir de 1995 com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade. Foi exatamente neste contexto que documentos como o RCNEI foram elaborados com a intencionalidade de servirem como "[...] instrumentos de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil [...]" (VIANNA, 2012, p. 131).

A própria Constituição Federal de 1988 já direcionava para a necessidade e obrigação do Estado de elaborar documentos e parâmetros para orientar as ações educativas na escola. Como respostas a estas orientações temos tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ambos os documentos foram concebidos como inéditos ao abordar oficialmente a temática da sexualidade e do gênero nos currículos da escola. Por outro lado, muitas críticas foram tecidas tanto para o RCNEI quanto para o PCN. Segundo Vianna (2011, p. 131),

> [...] entre especialistas e pesquisadores (as) da área educacional, lastimava-se, sobretudo, o caráter centralizador e prescritivo dos parâmetros, sob forte influência

> dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadores e educadoras pudessem lidar com essa abordagem nas escolas.

Em 1998, uma versão preliminar do documento foi enviada a 700 profissionais ligados a educação infantil para apreciação e avaliação. O mesmo deveria ser devolvido em um prazo de um mês para o MEC com um parecer sobre o documento. No entanto, no mesmo ano, a versão final do documento foi aprovada e divulgada

> [...] sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC [...] uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. (CERISARA, 2002, p. 336).

Percebe-se certa urgência por parte do MEC tanto na divulgação quanto na distribuição do referido documento para as professoras/os professores da educação infantil de todo o país. Esta pressa em divulgar o documento é reflexo de uma preocupação com dados, indicadores e resultados eleitorais como bem destaca Kuhlmann Junior (1999 *apud* CERISARA, 2002, p. 336):

> A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das crianças e instituições.

Algumas críticas foram feitas ao documento, uma delas é a concepção de educação infantil próxima ao ensino fundamental. Outra crítica apontada é que as organizações didáticas e o próprio conteúdo viabilizam uma concepção de "trabalho" apontando para especificidades, orientações e formas de organização do conteúdo muito parecidas com o que se propõe para o ensino fundamental. A verdade é que esta maneira de construir manuais de educação ou de ensino revelam uma forte influência dos organismos internacionais, um currículo hierarquizado e deficiências na formação inicial e continuada das professoras/dos professores.

Segundo Marília Pinto de Carvalho (1999), outro ponto questionável na política educacional é de que, ainda, vigorem ideias neoliberais, sob uma forte influência internacional, o que acaba dando uma cara parecida às políticas educacionais nos diversos países latino-americanos. Para a autora, se observarmos as políticas do Banco Mundial ou do Ministério da Educação, se notará que toda política educacional está voltada para objetivos e valores econômicos intensamente associados à masculinidade com a utilização de palavras como: competitividade, racionalidade tecnológica, desempenho, eficácia, produtividade. Palavras

estas que representam atribuições que seriam características da constituição do masculino em uma perspectiva heteronormativa.

Estes aspectos nos permitem questionar também o que o documento concebe como *criança*, *infância*, os tipos de saberes especializados e o tipo/perfil de professora/professor da educação infantil, demonstrando, assim, o quanto é problemático e difícil trabalhar com definições gerais e universalizantes. Ainda sobre esta fragilidade discursiva do documento, Cerisara (2002) faz referência a um projeto intitulado "Parâmetros em ação", que articulado ao RCNEI e organizado pelo MEC tinha o objetivo de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professoras/professores e especialistas em educação infantil de forma articulada à implementação do documento. No entanto, este projeto diz que os municípios só podem participar do mesmo se "[...] optarem por implementar o RCNEI em suas instituições, o que o transforma de uma proposta aberta, flexível e não obrigatória em obrigatória e única [...]" (CERISARA, 2002, p. 340) possibilidade de intervenção. Uma das consequências da não implementação do documento acarretaria na falta do pacote de formação para professoras/es previsto no projeto. Neste contexto, percebemos uma urgência na inserção da temática gênero e sexualidade nos currículos escolares. Diante disso o RCNEI tem por foco:

> [...] auxiliar na realização [das/os professoras/es] de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas [...] apontando metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 7).

Mesmo que o RCNEI afirme em seu corpus textual a sua intencionalidade de não ser algo obrigatório e inflexível, ele apresenta um caráter normalizador de práticas, de ações educativas, da função educativa da educação infantil, de como as instituições deste nível de ensino precisam se organizar e de como devem ser construídas e vividas a infância das crianças. Ele apresenta um propósito determinado e diferenciado culminando em uma espécie de agenciamento dos sujeitos inseridos na educação infantil.

Documentos que visam auxiliar a prática docente funcionam, em geral, como um poder "disciplinador" tendo por foco métodos que inibem, ou limitam as ações do sujeito, tornando-os, em muitos casos, objetos e instrumentos de uma máquina estatal. Nestas situações, o trabalho docente assim como o/a aluno/a é disciplinado/a por uma sanção normalizadora e por uma série de mecanismos examinatórios e expiatórios presentes tanto nas políticas públicas quanto nos manuais de ensino, como é o caso do RCNEI.

3.2 Os tipos de sujeitos e saberes privilegiados no RCNEI

A primeira parte do RCNEI, volume 1 e intitulada “Características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” firma o compromisso de que as práticas educativas da educação infantil devem contribuir para o *exercício da cidadania* embasados nos princípios abaixo:

> 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, v. 1, p. 13).

Frequentemente, tanto as políticas educacionais quanto os documentos institucionais oficiais educacionais abordam incansavelmente a questão da cidadania na educação. O que é esta cidadania? O que ela implica na educação de crianças? Quando o RCNEI fala de cidadania, ele faz o uso de um contraponto para falar de questões como a vida em sociedade, acesso aos bens culturais, diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais e a socialização entre as crianças. E, aqui temos uma grande questão, pois é preciso reiterar que o documento divide as crianças em 0 a 3 anos frequentadoras de berçários, creches e pré-escolas e as de 4 a 6 anos destinada a educação infantil.

Esta divisão feita para separar os tipos de criança, em faixas segmentadas de idades, evidencia um ponto de vista estrutural-funcionalista que define o papel do sujeito e o seu lugar na sociedade, e que está ligada a outros sujeitos, “[...] conformando assim uma totalidade social a ser reproduzida indefinidamente [...]” (COHN, 2005, p. 15), correspondendo as prerrogativas teóricas de sujeito da época. Cria-se expectativa sob esta criança para que ele ou ela assumam o seu status e a sua posição na sociedade. Assim, “[...] suas ações e representações simbólicas não precisam ser estudadas, portanto, para que se defina seu lugar no sistema: são dadas pelo próprio sistema [...]” (COHN, 2005, p. 16). O caminho quase sempre realizado nos documentos educativos e/ou nas políticas destinadas a infância ou para as crianças ocorre por meio da categorização em compartimentos estanques, separados por categorias de idade, gênero, status social, perfil econômico, localidade etc.

Outro ponto destacável é que a cidadania ainda é vista como um "[...] campo associado à masculinidade, direito natural do homem, [pois] ainda hoje atuar politicamente, falar no espaço público e ser reconhecidas plenamente como cidadãs são consideradas conquistas para as mulheres [...]" (CARVALHO, 1999, p. 10). Portanto, esse discurso ainda é o efeito óbvio de uma ordem social que não questiona as representações coladas aos papéis de gênero, unificados e desenvolvidos de modo linear. Uma pedagogia repetitiva e continua que também tem uma preocupação com a formação de indivíduos essencializados, neste caso, a formação integral das crianças na perspectiva do que se espera de um "homem" e de uma "mulher". Formação esta que quase sempre é associada a feminilidade, pois quem conhece o trabalho das professoras de educação infantil "[...] sabe que elas têm uma preocupação que vai muito além de transmitir certo conteúdo para as crianças, têm uma preocupação com a formação de pessoas inteiras [...]" (CARVALHO, 1999, p. 11), um cuidado relacionado às representatividades de maternidade, as professoras passam a ser cuidadoras/tias.

É importante ter uma noção de infância e de criança que vá além de uma percepção cronológica. Uma visão da infância sem concepções fixas e engessadas, uma infância transgressora, perpassada por diferenças. "Uma infância que compõe forças, nas quais somos impulsionados a questionar o que está posto e querer sempre mais e mais [...]" (PEROVANO; SOUSA, 2016, p. 2). Portanto,

> É preciso cuidar, educar, amar, respeitar, ensinar, aprender, ouvir, sentir com as crianças. É preciso entender que educar é escutar a criança, envolvendo-se com criatividade na vida da mesma. Não existe a ideia de dar voz ás crianças, pois isso elas têm e muito, o que nos falta é dar ouvidos ao que elas expressam, respeitando-as como sujeitos singulares, únicos e capazes de criar e produzir ações. (PEROVANO; SOUSA, 2016, p. 3).

Fala-se muitas coisas sobre a criança e sua própria história é marcada por uma concepção de infância atemporal e ingênua. Para elas, historicamente, foram destinados os saberes da Pedagogia e da Psicologia, que, consequentemente culminaram em regras, normas, tratamentos e orientações para a infância. Levando em conta esta perspectiva

> [...] constrói-se, assim uma infância pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento. Uma infância que deve ser educada segundo um modelo estabelecido cientifica e institucionalmente, uma infância que, sendo objeto, é parametrada e é, ao mesmo tempo, parâmetro de políticas educativas, de legislações, de estruturas e funcionamentos de escolas para crianças. (RESENDE, 2015, p. 137).

A divisão ao longo do documento em crianças de 0 a 3 anos e as de 4 a 6 anos apresenta uma perspectiva geracional, limitada e condicionante dos conteúdos e maneiras de cuidar. As crianças são atores sociais, são sujeitos históricos e produtoras de culturas, as

culturas infantis, pois elas vivem e produzem tanto cultura quanto histórias. No documento, pouco se vê a diversidade de crianças, as que brigam, as que choram, as que fazem birra, as quilombolas, as indígenas, as ribeirinhas, as do campo, as da cidade, as ricas, as pobres, meninas, meninos, etc. Todas elas e suas dimensões humanas são limitadas por uma escola, melhor por documentos educacionais, que regulam seus corpos, seus horários e suas linguagens congeladas em uma caixa universal nomeada "crianças".

As crianças cumprem os mandos e desmandos dos adultos e são "escolarizadas" o mais rápido possível para que aprendam a ler, escrever e contar. A divisão realizada ao longo do RCNEI em crianças de 0 a 3 anos e as de 4 a 6 anos pode ser uma justificativa didática, cujo intuito é compreender a finalidade da educação infantil, os objetivos e até mesmo o entendimento de uma educação voltada para sujeitos em processo de formação. No entanto, esta categorização caracteriza as crianças como seres incompletos a serem formadas e socializadas. Depreende-se nas entrelinhas uma preocupação biológico-maturacional, bem como nos processos em como a criança é formada e pode ser moldada para adquirirem competências culturais para viver a vida adulta.

A adoção do termo criança por todo o documento, nos faz questionar em que momento no processo de escolarização formal o sujeito desloca da representação "criança" para aluno/estudante, desvinculando-se da aproximação do cuidado familiar este demarcado pelo sujeito feminino nas relações entre "tias" para "professoras". As representações defendidas dos sujeitos no discurso do RCNEI inserem em suas fendas a analogia de que a educação infantil é uma extensão do cuidado doméstico das crianças e não a constituição de um sujeito que aprende e que ensina.

Existe também uma preocupação com a ***socialização*** da criança e os agentes responsáveis por este processo, sejam eles as professoras, os pais/mães ou os/as responsáveis por cuidar e educar a criança. Este processo de socialização é reforçado quando o volume 2 do documento se detém na questão do desenvolvimento da identidade e autonomia da criança. É preciso "[...] saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer as suas características e potencialidades e reconhecer seus limites [...]" (*BRASIL*, 1998, p. 11). É necessário que a criança adquira confiança em si e seja aceita no grupo. Portanto, o documento enfatiza o discurso da socialização da criança na educação infantil, no sentido de que é preciso promover a interação social, justificando que estas interações se dão na

> [...] ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 11).

Neste sentido, o Referencial para Educação Infantil (RCNEI) alerta para o fato de que as crianças precisam “ser aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas” (*BRASIL*, 1998, p. 11), oferecendo assim, segurança para a sua formação pessoal e social, ações que no contexto da inteligibilidade de gênero criam situações que devem ser desenvolvidas por mulheres, para não dizer mães, o que nos faz pensar a permanência preponderante de mulheres nesses níveis educacionais. Por outro lado, com o desenvolvimento de um documento que guia as práticas educativas da/do professora/professor é perceptível uma preocupação com uma orientação, baseada em prescrições normativas e de um saber científico (antropológico, médico, psicológico, histórico, social etc.), de modo que a criança deve ser educada e colocada o mais rápido possível no posto não mais de criança, mas de aluno/a. Em suma, a criança deve ser “escolarizada”. Isto é

> [...] coerente com o pressuposto da sociedade como um sistema, quando falam de socialização, falam de práticas que tem como objetivo a inserção dos indivíduos em categorias sociais que conformam um sistema. [...] Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição na sociedade: elas são vistas como receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização. (COHN, 2005, p. 16).

Segundo Faria (2006), pesquisas relacionadas à criança e a infância só começam a surgir, a partir de 1980. As primeiras pesquisas eram fortemente marcadas pelo viés psicológico, mas na década de 90, a Sociologia e a Pedagogia da infância passam a considerar a criança enquanto sujeito de história e de cultura, e não somente como sujeito que está em fase preparatória para a fase adulta. Nas orientações do RCNEI, volume 2, percebemos uma criança descrita em estágios e um conhecimento cientifico baseado na *Psicologia do Desenvolvimento* focado nos processos de cognição e naturalização, dos papéis sociais e nas fases de desenvolvimento, isto é, um discurso ainda preso em “modelos” rígidos de caracterizar a criança a partir de um ponto de vista adultocêntrico, hegemônico e universal, demarcando os *scripts* a serem seguidos no decorrer de todo o processo educacional.

Outro dado relevante é que o Referencial de fato considera que as crianças são diferentes entre si. No entanto, segundo o documento estas diferenças devem ser propiciadas em uma educação baseada em *condições de aprendizagem.* Como se observa na passagem destacada abaixo:

> Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 32-33).

Existe uma preocupação com as singularidades, mas há também a presença de um discurso pleno de omissões e ruídos, preocupado com as metas educativas e de qualidade para a educação infantil. Discurso este que é reafirmado por intermédio da criação de avaliações em grandes escalas que funcionam como instrumentos normativos, desenvolvidos para "detectar" dificuldades e deficiências no processo de aprendizagem das crianças, sem uma atenção para os processos sociais, culturais e de interação que deveriam ser inerentes a estes mecanismos avaliativos.

Levando em consideração a proposta de condições de aprendizagem evidenciamos que o processo de ensino é diversificado a partir da compreensão de singularidade da criança. No entanto, a demarcação de prazos e metas de ações que estas crianças devem executar ao final de cada estágio do sistema de ensino, negligenciamos e anulamos as especificidades de assimilação e aprendizado no processo de escolarização partindo assim de demarcações de etapas fixas que ao não serem alcançadas localizam a criança como deficitárias, seja quanto a execução de atividades teóricas quanto as atividades práticas. Assim, se estabelece prazos construídos como naturais e fixos, que partem de uma compreensão universal de criança.

Sobre os sujeitos que fazem parte do processo de socialização da criança temos um outro dado curioso que diz respeito aos vários tipos de estruturas familiares registrado no volume 1 do documento. O item intitulado "*Respeito aos vários tipos de estruturas familiares*" descreve as famílias nucleares e monoparentais, além dos novos tipos de estruturas familiares "[...] constituídas por novos casamentos e de filhos advindos dessas relações [...]" (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 76). O documento discorre sobre os inúmeros novos arranjos familiares, mas não chega a abordar as famílias homoparentais ou as famílias compostas por netas/os e avós/avôs, tias/tios e sobrinhas/os, etc. O que pode ser justificado pelo período em que foi elaborado, onde estas discussões ainda não estavam no rol de debates da década de 1990. O documento "marca" apenas como família, a nuclear e monoparental e as compostas por casais heterossexuais.

> Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade. (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 76).

Existe uma contradição no RCNEI quando o mesmo diz que parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade ao mesmo tempo que reforça/reconhece apenas as famílias monoparentais e a nuclear como "família". Embora o documento em questão seja

da década de 1990 e as discussões sobre o direito de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros constituírem suas famílias seja mais recente, hoje, entende-se que é um direito fundamental desses sujeitos constituírem uma família. Independentemente de suas identidades de gênero ou suas opções sexuais. Os métodos de fertilização, bem como o avanço cientifico e tecnológico e as novas legislações sobre família uma democratização do acesso a parentalidade e a filiação. O casamento também não é mais algo obrigatório e padrão para a formação familiar.

Assim, o RCNEI discorre sobre as especificidades dos sujeitos, a partir de uma lógica da universalidade e de generalidades, mesmo que cite a questão das diferenças entre os sujeitos, pouco se aproxima destas compreensões de diversidade. É curioso observar essa ambiguidade discursiva tanto do diverso, quanto do especifico à luz de uma tendência hierarquizante. Tomando a criança como um instrumento que deve ser moldado e formado, deixando de lado a tarefa básica de tentar explicar realmente as diferenças existentes entre as crianças e o processo de aprendizado.

Temos discursos diversificados e em muitos momentos contraditórios, de que é preciso compreender a criança no seu contexto sociocultural, de que elas precisam ser inseridas em situações de socialização, por agentes e práticas sociais na sociedade mais ampla e de ênfase na cultura, na aquisição de competências e na formação de personalidades. Há uma preocupação com as práticas educativas das/os professoras/es de educação infantil e o processo de socialização da criança, mas ela é delimitada de maneira parcial e localizada nos papéis e nas relações sociais dos sujeitos envolvidos nesse processo, como a/o professora/professor de educação infantil, a família e/ou o adulto que convive diariamente com a criança.

Professoras/professores de educação infantil lidam diariamente com assuntos que vão além das rotinas educativas, elas/eles lidam com questões de como é a convivência da criança fora da escola; se os pais trabalham ou não; se a criança se alimenta bem, se ela está doente, se ela se relaciona bem com os colegas, etc. Estas orientações ou práticas estão fora dos documentos institucionais oficiais e estes muito menos ensinam ou orientam para o desenvolvimento destas práticas ou preocupações. Profissionais com este perfil não são contemplados nas abordagens e nos discursos oficiais, pois elas ou eles sabem que a educação não é meramente o repasse de conteúdo ou de adestramento dos corpos, mas é também uma relação entre pessoas. Assim,

> [...] a hierarquia entre o que é considerado masculino e feminino atua intensamente: o que é masculino é valorizado nas políticas educacionais; o que é feminino é colocado como secundário, como desvio, algo que as mulheres estariam levando para a escola inadequadamente. As professoras seriam mãezonas, tias, antiprofissionais, não saberiam a técnica para ensinar. (CARVALHO, 1999, p. 11).

Estes valores e estas práticas são desvalorizadas, bem como descartadas pelas políticas educacionais ou documentos oficiais educacionais que se preocupam apenas com o conteúdo, a eficiência e o desenvolvimento de técnicas. Segundo o RCNEI,

> [...] as novas funções da educação infantil devem estar associadas a ***padrões de qualidade***. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças em seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados as mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 23).

Tendo em vista que a docência é um trabalho assumido em grande parte pelas mulheres, neste nível de ensino, as políticas educacionais perpetuam velhos conceitos e pautas como o direcionamento do cuidado maternal de crianças, que na distribuição social dos papéis de gênero segundo a heteronormatividade é exclusivo e natural das mulheres. Os discursos dos documentos oficiais educacionais esquecem que a base da educação infantil é composta em grande parte por mulheres. Para Carvalho (1999, p. 13),

> [...] quando se fala em professores, se fala de uma pirâmide que inclui tipos muito diferentes de trabalho e na qual as mulheres estão localizadas em pontos muito definidos. Na base, está a educação infantil, com praticamente 100% de mulheres. No topo estaria o ensino universitário, onde se encontra uma porcentagem bem menor de mulheres professoras, aí também hierarquizadas. São camadas de uma pirâmide. Quanto mais se sobe nela, menor é a proporção de mulheres professoras, mais alto o salário e o prestigio social, e cresce também a percepção do trabalho como intelectual e técnico em oposição a um trabalho afetivo.

Portanto, à docência tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais é um trabalho realizado em grande parte por mulheres. Voltando ao discurso do RCNEI quando se trata do profissional que lida com a educação das crianças temos novamente uma subdivisão: o/a profissional que trabalha em creches e pré-escolas (0 a 3 anos) e o/a profissional que trabalha na educação infantil (4 a 6 anos). A preocupação do documento ainda é a falta de formação adequada dos profissionais de creches e pré-escolas.

> Muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 39).

Embora, o Referencial não demarque em seu discurso narrativo as especificidades de mulheres professoras para este nível, as práticas sociais reforçam, deslocam e atualizam discursos de poder em que o cuidado é reflexo do fazer feminino e que não necessariamente requer altos investimentos em formação cientifica, se levarmos em consideração as hierarquias

de saber e poder, a educação infantil se encontra subjugada pelos demais níveis de ensino que reflete, por exemplo, nos vencimentos desses profissionais.

O que está em jogo nesta subdivisão de professores/as de creches e pré-escolas e professoras/professores de educação infantil? Ao se conceber esta divisão se percebe um dualismo sustentado por uma classificação hierárquica, pois um polo é sempre supervalorizado, enquanto cabe ao outro a subordinação. Neste caso, se pensarmos nesta polarização de professoras de creches e pré-escolas X professoras de educação infantil temos a supervalorização do segundo polo em detrimento do outro. Esta divisão tem uma explicação histórica e social, pois a creche era concebida pelo viés assistencialista. Neste sentido, a criança

> [...] ao longo da história ligada ao adultocentrismo, em que a sua cultura, sua maneira de ser, agir, estava ligada ao adulto e ao seu mundo, deixando a criança como um ser sem necessidade educacional, voltando-se para o assistencialismo com os aspectos diante ao cuidar. (KRAMER, 2002 *apud* SOARES, 2013, p. 1).

Não havia uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança. Muito menos existia uma política de formação para o profissional de creches, pré-escolas e da educação infantil. Há algumas décadas atrás para trabalhar nestes níveis de ensino o requisito era ser mulher, preferencialmente, mãe e que gostassem de crianças. Essas eram as qualidades e o perfil ideal para se trabalhar com crianças. Já para o RCNEI

> [...] os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma restruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, que possibilite a atualização profissional. (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 39).
>
> Em resposta a esse debate, a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 39).
>
> Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil. (*BRASIL*, 1998, v. 1, p. 39-40).

A partir dos trechos destacados percebemos uma preocupação com a formação do profissional de educação infantil e das creches e pré-escolas em que se busca superar a noção de assistencialismo e do cuidar oriundo de casa. Tal visão transforma o trabalho da/do

professora/professor da educação infantil em uma extensão do trabalho doméstico e majoritariamente feminino.

3.3 O conceito de gênero no RCNEI

O primeiro conceito e concepção abordada no documento, refere-se ao processo de construção da identidade das crianças. Segundo o RCNEI,

> [...] a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. (*BRASIL*, 1998 v. 2, p.13).

Trabalhar com conceitos como o de identidade é algo complexo, pois existem inúmeras teorias, vertentes e perspectivas para possivelmente se desenvolver uma explicação que na maioria das vezes não abarca a complexidade da temática. A identidade é constantemente negociada nas relações, com os Outros, com os grupos sociais, em relações de poder etc. Além disso, é uma construção continua.

Da passagem sobre o processo de construção da identidade das crianças podemos depreender algo marcante. Segundo o RCNEI, a identidade é marcada pelas ***diferenças***, mas não podemos nos fechar exclusivamente para este processo. As marcações de diferenças não deixam de apresentar problemas ao se negar que neste processo existem também similaridades entre as crianças, isto é, uma unidade individual em detrimento de uma coletividade pode criar uma confusão. Ao afirmar as diferenças, apagamos as similaridades, o que é um equívoco, pois precisamos tanto das diferenças quanto das similaridades quando se trata da convivência com o outro.

O documento ainda enfatiza que a construção das identidades "dependem tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade" (*BRASIL*, 1998, v.2, p.15) e são caracterizadas pelos seguintes processos:

Processo de fusão e diferenciação: refere-se à dependência da criança ao adulto (crianças menores de 3 anos) e, ao processo de diferenciação do outro e de si, pois o "[...] outro é, assim, elemento fundamental para o conhecimento de si [...]" (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 15-16).

Construção de vínculos: este processo é construído desde a etapa que a criança é um bebê e ela constrói vínculos com as pessoas que cuidam dela. "São estas pessoas que

também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo [...]" (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 17). Já a criança (5 a 6 anos), segundo o documento, se orienta para outras pessoas à medida que vai expandindo os seus campos de ação, estabelecendo vínculos.

Expressão da sexualidade: é entendida como "[...] prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. [...] como algo inerente, que está presente desde o nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida [...]" (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 17).

É nesse processo de descrever a formação das identidades nas crianças e por meio das expressões de prazer, que, segundo o RCNEI, a sexualidade da criança é diferente da sexualidade do adulto. Na criança ela se manifesta por meio da manipulação do corpo e em determinadas partes do corpo. É nessa percepção também que o Referencial irá abordar as relações de gênero, por intermédio desta relação prazer-corpo-sujeito. A passagem abaixo exemplifica a percepção discursiva e argumentativa do documento sobre a sexualidade e as relações de gênero.

> Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens e das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 19).

A partir do discurso do documento existe um vínculo entre o gênero e as características biológicas de uma pessoa que se define como do sexo feminino ou masculino. Ou seja, o RCNEI acaba retomando a perspectiva biológica para a discussão de gênero. Não há uma preocupação em desenvolver um enfoque ou uma discussão para os processos de se tornar homem ou mulher. Este processo de se "tornar" ou questionar o que é o homem ou a mulher na nossa sociedade contemporânea brasileira está na construção e na aprendizagem coletiva das masculinidades e feminilidades que acontecem nos espaços da família, no grupo de seus pares (criança-criança) e na escola.

> Nos anos iniciais, a família [e a escola] são centrais para o desenvolvimento da compreensão infantil do que homens e mulheres e meninos e meninas fazem e de como essas atividades podem variar de acordo com o gênero. Crianças menores demonstram uma forte tendência a generalização e tiram conclusões sobre o masculino e o feminino a partir daquilo que enxergam no ambiente à sua volta. (PAECHTER, 2009, p. 12).

A utilização do conceito de gênero nos proporcionou uma profunda discussão sobre a construção das identidades de gênero. Na verdade, esta lógica de que o gênero é construído culturalmente sugere um "[...] determinismo de significados de gênero, inscritos em corpos

anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável [...]" (BUTLER, 2016, p. 28). Esta ideia nos dá a impressão de que o gênero também é determinado e fixo tal qual a ideia do discurso biológico de que a biologia é o destino. Para Judith Butler (2016) a controvérsia está no significado de ***construção***, pois o limite do termo se encontra no corpo ao aparecer como um "meio passivo sobre o qual se inscrevem os significados culturais, ou como instrumento pela vontade de apropriação ou interpretação que determina o significado cultural por si mesmo" (BUTLER, 2016, p.30). Portanto, o gênero

> [...] não está para cultura como o sexo para a natureza, ele é o meio discursivo/cultural pelo qual a natureza sexuada ou um sexo natural é produzido e estabelecido como pré-discursivo, anterior a cultura, uma superfície politicamente neutra sobre qual age a cultura. (BUTLER, 2016, p. 27).

Na verdade, esta concepção de que o gênero é construído é questionável, pois o corpo passa a ser a chave ou um mero instrumento com o qual os significados culturais são relacionados. Mesmo que o RCNEI não questione os significados para esta construção, quando se trata do gênero, ele registra muito bem o quanto se cria expectativas no corpo desde o nascimento do sujeito até a fase de inserção na instituição escolar.

> Com o nascimento, as expectativas e os planos tendem a se intensificar e se fazem presentes nas interações cotidianas com as crianças, desde a escolha da cor da roupa, passando pelos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades e brincadeiras permitidas. Assim, ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente. (***BRASIL***, 1998, v. 2, p. 20).

Nesta perspectiva, é justamente o discurso que irá salvaguardar os limites para a análise do gênero, naquilo que é considerado aceitável ou não, as possibilidades e configurações realizáveis e não realizáveis do gênero na cultura. Estes limites do aceitável ou não aceitável será sustentado por um "[...] discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal [...]" (BUTLER, 2016, p. 31). Uma coerção será introduzida por meio da linguagem constituída pelo que Judith Butler nomeia de domínio imaginável do gênero. Assim, o gênero será compreendido e traduzível como uma noção significativa assumida por um corpo "[...] [já] diferenciado sexualmente [...]" (BUTLER, 2016, p. 31).

Segundo o RCNEI, ao se perceber como menino ou menina, as preocupações da criança não são unicamente as diferenças anatômicas, mas as características associadas ao ser homem ou mulher (***BRASIL***, 1998). Esta afirmação também é questionável, se tivermos em mente que o fato de ser homem ou mulher são noções que podem ser deslocadas por posições

históricas, antropológicas e culturais, que “[...] compreendem o gênero como uma relação entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos especificáveis [...]” (BUTLER, 2016, p. 32), pois sugere que o que a pessoa e o gênero são, estão nas relações construídas em que ela é determinada.

Como já foi destacado anteriormente, o RCNEI separa as crianças em crianças menores de 3 anos e crianças de 5 a 6 anos como se fossem compartimentos estanques, separadas em uma perspectiva do cuidar e educar. Para as crianças de 0 a 3 anos cabe o cuidado e as crianças de 5 a 6 anos cabe o educar. No entanto, esta separação, vem sendo compreendida comumente por um caráter assistencial, especialmente, com as crianças menores que são atendidas pelas creches juntamente com um discurso de prevenção ao fracasso escolar, combate à pobreza e preparação para o ensino fundamental.

Observa-se assim, o delineamento de uma perspectiva anti-escolar e uma crítica ao modelo escolar. Trata-se de uma percepção de que o modelo escolar é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena, portanto a educação infantil deve ser um espaço educativo e não escolar. As duas visões são problemáticas tanto o cuidar-educar quanto a perspectiva anti-escolar. Uma “[...] pouco contribui para o entendimento das especificidades da educação infantil, na medida que se prende as dimensões operacionais desse fenômeno [...] e não se preocupa em esclarecer como e para que educar [...]” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 71) e a outra visão descaracteriza o papel da/do professora/professor, revelando “[...] um compromisso político divergente das necessidades das famílias das classes populares, que têm na escola um dos poucos – talvez o único – espaço de acesso ao conhecimento sistematizado [...]” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 71).

Portanto, o documento é perpassado e “marcado” por dicotomias e sustentado também pelos binômios, cuidado/educação, meninos/meninas, práticas/experiências. Consequentemente, a noção de uma separação por sexo, segundo o RCNEI, ocorre por volta dos cinco e seis anos de idade, quando “[...] a questão do gênero passa ocupar papel central no processo de construção da identidade [...]” (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 20). O documento ainda afirma que essas separações são espontâneas e são reflexos de ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação entre meninos e meninas.

Estas separações não são espontâneas, na verdade, elas são aprendidas e apreendidas no contato com a família, com a/o professora/professor e até mesmo com outras crianças. São concepções naturalizadas do ser masculino e feminino, construídas e alimentadas nas relações sociais, são atributos de masculinidades e feminilidades, baseados em uma essência

biológica, que aparecem na convivência escolar e familiar utilizadas posteriormente pelas crianças no seu cotidiano.

É justamente, nesta fase, dos 5 a 6 anos que as crianças são inseridas em um processo de educação para considerar as diferenças físicas entre homens e mulheres como justificativa para as separações e interpretações futuras de visões de mundo, representações sociais, androcentrismo da ciência e das práticas sociais que hierarquizam os sexos. Sobre isso, o RCNEI, no que concerne a diversidade afirma que "[...] a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem [as crianças] convivem na instituição [...]" (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 41). Ainda sobre isso contemplar a diversidade das crianças abrange habilidades e conhecimentos, diferenças de temperamento, de gênero, regionalidade, etnia e religiosidade.

Permitir que a criança "[...] brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel do homem como ao da mulher [...]" (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 42) é uma possível atividade que, segundo o RCNEI, contribui na exploração dos papéis sociais de gênero. As crianças

> [...] expressam as representações do ser masculino e do ser feminino tanto na perspectiva da dualidade do sexo biológico como nas relações de diferenças e igualdades entre homem-mulher nos seus universos de convivência ou nas relações [...] de poder no cotidiano familiar, de referenciais e identificações nos grupos de amizade ou na projeção das atitudes. (AMARAL, 2001, p. 22).

Para o RCNEI, a interação irá ser de suma importância, pois

> [...] a observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. [...] Dada a importância do diálogo na construção do conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. Nas brincadeiras e jogos espontâneos a conversa também costuma estar presente. Ao lado desses momentos, é recomendável que o professor acolha as conversas também durantes as atividades sistematizadas. [...] Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar as suas ansiedades, comunicar as suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem. (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 42-43).

Sendo assim, Scott (1995) nos ajuda a compreender como os elementos constitutivos das relações sociais são fundamentados nas diferenças sexuais, portanto, gênero irá compreender os símbolos culturalmente disponíveis, conceitos normativos que interpretam estes símbolos, a construção de uma identidade subjetiva e as concepções definidas em âmbito institucional. Assim, desde cedo, as crianças aprendem sobre as proibições, limitações, diferenças e desigualdades. Expressando, de alguma forma, o significado de gênero que ele/ela atribui.

Cada criança é diferente e somente as pessoas que convivem com ela a conhece muito bem. Como discutir relações de gênero e sexualidade com crianças de 5 a 6 anos? Esta

pergunta tem sido desenvolvida em um número extenso de materiais, livros e artigos acadêmicos. Segundo Aglio e Garcia (1997), na educação infantil deve haver espaço para que as crianças possam falar de questões sobre as quais tem dúvidas e curiosidade, isto é, questões sobre relações de gênero, nascimento e reprodução. Portanto,

> [...] perguntas como, por exemplo, de onde eu vim?, demonstram não só o interesse da criança pelo sexo, mas também revelam que ela está pensando, querendo entender onde ela começou. Quando a criança se dá conta das diferenças entre meninos e meninas quer saber que diferenças, porque elas existem. A criança está assim buscando a sua história, sua origem. (AGLIO; GARCIA, 1997, p. 98).

Não existem formas de escapar destas perguntas, pois as crianças são curiosas. Elas também estão cercadas de informações e recursos midiáticos que favorecem a construção de ideologias, práticas, consumo etc. A televisão e a internet são atualmente os principais meios de comunicação, os dois tem a capacidade de criar estereótipos, padrões e comportamentos. Estas mídias podem ser compreendidas também como "tecnologias de gênero", pois são espaços/meios de (en)gendramento do gênero e são um conjunto de efeitos produzidos em corpos, nos comportamentos e nas relações sociais (LAURETIS, 1987).

Sobre isso, o RCNEI (1998, p. 18) diz que "[...] no cotidiano, as crianças recebem, com frequência, mensagens contraditórias. Veem o sexo ser alardeado nas propagandas, ou abertamente representado nas novelas, por exemplo. Esse tema pode aparecer em suas brincadeiras de faz-de-conta [...]". A/o professora/professor deve saber lidar com isso também e estar atento/a que a infância é uma fase que necessita atenção para estas fontes de comunicação que veiculam o reforço do sexismo, discursos machistas, deturpa e omite informações, apresenta excesso de violência e apelo erótico.

O documento afirma que é importante a compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças. Esta compreensão pode auxiliar a/o professora/professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que dizem respeito ao tema. No entanto, nem todas as pessoas estão preparadas para abordar questões de gênero e sexualidade na escola. Nesse sentido,

> [...] professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais. Neste sentido, cursos e currículos de formação de professores e professoras constituem uma instância-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados como o processo de produção, posicionando e deslocando das fronteiras e identidades culturais, no âmbito dos diferentes grupos sociais. (MEYER, 1999, p. 81).

Algumas justificativas para não se discutir estas temáticas com as crianças residem no fato de que as crianças são muito pequenas e não são capazes de compreender certas noções

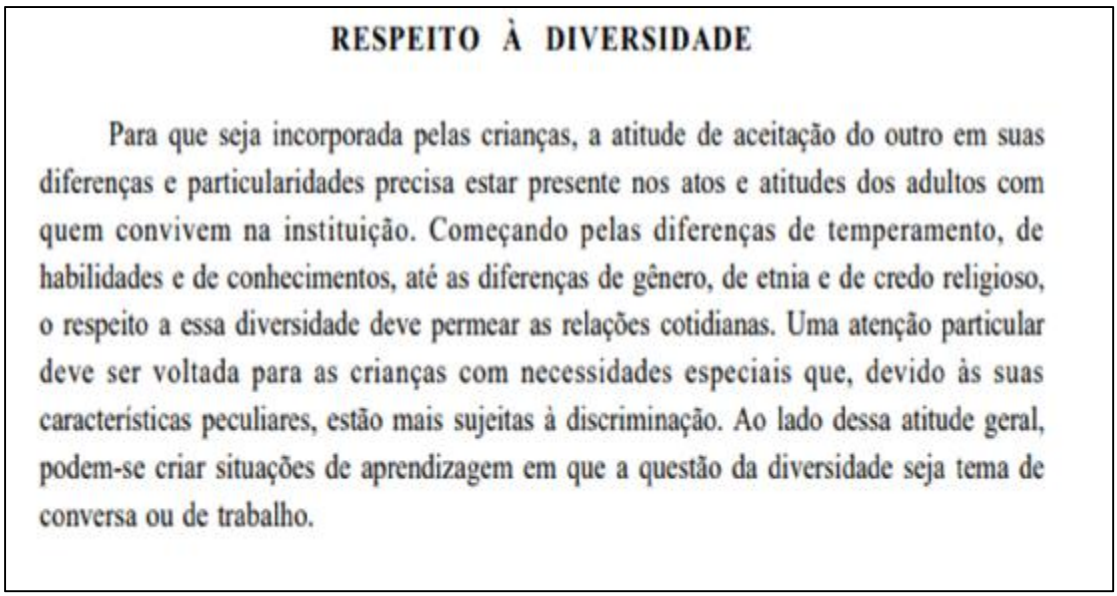
e conceitos. Ás vezes a dificuldade está em como abordar tais questões e a maneira de se expressar com as crianças e, também em como adotar uma linguagem compreensível para discutir estas questões com crianças da educação infantil. Na perspectiva de Orth (1987, 1987, p. 44),

> [...] negar-lhe respostas, iludi-la ou repreendê-la por causa disso é incutir na criança receio de voltar ao assunto e alertá-la para a desconfiança. Passará a desconfiar que o assunto não é bem-vindo entre os adultos, que deve haver algo de errado nesta parte do corpo, que precisará informar-se com os colegas para saber a verdade.

O ideal é que a/o professora/professor esteja preparada/o para orientar as crianças e construa um vínculo em que todas elas se sintam à vontade para discutir qualquer assunto. Não se pode ignorar as questões de gênero e sexualidade na educação infantil. É preciso tratar tabus, preconceitos e discursos existentes em nossa sociedade. Sempre priorizando o respeito por si e pelo outro, garantindo o direito à informação e ao conhecimento. Para que assim, se compreenda e conheça o próprio corpo, valorizar e cuidar da saúde, que se cresça tendo consciência e se posicionamento criticamente contra discriminação raciais, étnicas e sexuais.

Questões como Respeito à diversidade e Identidade de gênero estão inseridas no tópico orientações didáticas. Ou seja, estas temáticas são discutidas sob a percepção não de uma discussão ampla, mas sob o viés de “orientar” e “normatizar” as práticas da/do professora/professor. É preciso destacar que ambos os tópicos no RCNEI são breves e apresentam uma visão estrutural-funcionalista destas discussões. Abaixo se apresenta uma imagem retirada do próprio documento, onde é possível perceber o quanto é reduzida estas discussões, conforme Figura 2 e 3.

Figura 2 - Texto retirado do RCNEI, volume 2, página 41



RESPEITO À DIVERSIDADE

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.

Fonte: *Brasil* (1998)

Figura 3 - Texto retirado do RCNEI, volume 2, página 41-42

IDENTIDADE DE GÊNERO

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga.

Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados.

Fonte: *Brasil* (1998)

Uma das preocupações do RCNEI é ser útil para a/o professora/professor de educação infantil tanto para as/os que estão em formação quanto para aquelas/es que estão em exercício. Para que ocorra o Respeito à diversidade, segundo o documento, é necessário que seja "[...] incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com que convivem na instituição [...]" (*BRASIL*, 1998, v. 2, p. 41). A citação faz uso da ideia de que a aceitação do outro e as diferenças seja "incorporada". Se recorremos a definição da palavra e até mesmo da análise do trecho destacado na sua integralidade temos a percepção de que aceitação, diferenças e particularidades devem ser fixadas nos atos e atitudes dos adultos que convivem com a criança na escola. A própria noção de incorporar oferece uma ideia de fixação, sem espaço para discussões e liberdade para questionamentos.

Cria-se também as polaridades eu e outro nesse processo de respeito à diversidade. O respeito será reduzido as expectativas de atos e atitudes, bem como as diferenças e particularidades dos sujeitos serão compreendidas a partir de habilidades e conhecimentos, abarcando num segundo plano as diferenças de gênero, etnia e de credo religioso. Ocorre que, os termos gênero e identidade são perigosos, pois estes são objeto de um processo eterno de reconceitualização. O eu e o outro também são construções discursivas que mudam e se transformam constantemente a partir das relações entre os sujeitos.

No caso do RCNEI, devemos nos atentar para o fato de que é o adulto (professora/professor), o responsável pelo processo educativo da criança na instituição escolar,

por desenvolver atos e atitudes de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades. Nesse sentido, a/o professora/professor deve estar aberta/aberto para aquilo que Judith Butler (2016) chama de dimensão performativa da construção, que, seria a construção entendida como um processo causal, por um sujeito que no seu vir a ser, se desenvolve em meio a reiteração de normas, as quais fazem parte da formação do sujeito, das noções de sexo e gênero, e que em determinados momentos pode funcionar como uma forma de desestabilizar o sujeito e o sexo naturalizado e essencializado.

> É justamente esta ideia de reiteração – na qual se acentua por sua vez aquilo que enuncia, o que não se diz, o que se fecha em cada ação de repetição discursiva – que indica que as construções se constituem de modo instável; porque na reiteração se estabilizam as normas e se oferece assim espaço para o surgimento de fissuras que impossibilitam o completo assentamento das normas e de suas produções. (DÍAZ, 2013, p. 445).

Existem dois sujeitos essencializados no RCNEI, a/o professora/professor de educação infantil e a criança frequentadora deste nível de ensino. É preciso destacar que tanto a/o professora/professor quanto a criança são permeadas/permeados por mecanismos de poder e ambos não são totalmente livres, pois nesse processo de educar e ser educado haverá corpos, estilos de vida e sujeitos que serão designados por uma lógica hegemônica e normativa, a qual irá determinar tantos os corpos como os sujeitos que realmente importam nesse processo, que, posteriormente poderá se desenvolver uma ***abjeção*** do sujeito.

> Por certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora, participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. (LOURO, 2016, p. 17).

A abjeção pode ser entendida como aqueles sujeitos que fogem as regras e lógica dos gêneros e corpos impostos pela norma. É preciso lembrar também que na educação infantil dependendo da história social do sujeito e dos discursos que a/o profissional de educação infantil carrega consigo poderá se sustentar em uma percepção de gênero baseada na "diferença sexual", favorecendo a construção de espaços marcados pelas especificidades de gênero: grupo de meninos, grupo de meninas, coisas de meninos e coisas de meninas, nos quais as diferenças sexuais são ainda mais reforçadas e naturalizadas.

> A diferença sexual é antes de mais nada a diferença entre a mulher e o homem, o feminino e o masculino; e mesmo os conceitos mais abstratos de "diferenças sexuais" derivados não da biologia ou da socialização, mas da significação e de efeitos discursivos (e a ênfase aqui é menos no sexual e mais nas diferenças como

> "différance") acabam sendo em última análise uma diferença (da mulher) em relação ao homem – ou seja a própria diferença no homem. (LAURETIS, 1987, p. 207).

A verdade é que as concepções de homem e humanidade sempre se centraram em noções e associações de homem. Entre os séculos XVIII-XIX se construiu uma concepção própria de homem e se utilizou este parâmetro para estabelecer medidas, características e diferenças – inclusive se fez uso deste discurso da soberania humana centrada da imagem/representação do homem para construir uma imagem da mulher como falta, inferior e o inverso do homem, isto é, o modelo de perfeição era o macho e, todos os outros (mulheres, homossexuais, crianças) dependeram desse modelo superior. A melhor maneira de depreender essa "diferença" é examinar discursivamente a maneira pela qual as noções de humanidade e de ser humano foram determinadas por uma concepção de homem universal como medida para todas as áreas cientificas (Medicina, Biologia, Psicologia, Antropologia, etc.).

Por outro lado, a análise sobre o tipo de conhecimento especializado produzido ao longo do documento temos a marcação de um conhecimento oriundo da Psicologia com o registro da palavra ***diferenças de temperamento*** - algo que em um primeiro momento pode ser um campo ou temática distante para as/os professoras/professores. O que seria essas diferenças de temperamento? Qual a sua relação com o Respeito a diversidade ou até mesmo para as questões de gênero? Já que estas questões para o RCNEI parecem estar interligadas. Vale destacar que o termo aparece no documento sem nenhuma explicação ou nota de rodapé que coloque a/o professora/professor a par do que seriam essas diferenças de temperamento.

As ***diferenças de temperamento,*** segundo a Psicologia, "[...] se referem as diferenças individuais, relativamente estáveis ao longo do desenvolvimento, incluindo fatores tanto biológicos quanto psicológicos, formando a base da futura personalidade [...]" (ELSE-QUEST ***et al apud*** ROCHA; LINHARES, 2013, p. 63). Portanto, a partir da definição percebemos a presença de um conhecimento e de um vocábulo especifico do campo da Psicologia, que no RCNEI surge sem uma devida explicação ou comentário. Segundo a conceituação de Else-Quest, Hyde, Goldsmith, Van Hulle, as diferenças de temperamento incluem fatores genéticos, biológicos, além de ser de base empírica. Para o Referencial Curricular para Educação Infantil estas diferenças de temperamento ocorrem na idade pré-escolar.

O próprio termo ***Diferenças de temperamento*** automaticamente nos remete as noções de "sexo" e "gênero" em uma perspectiva psicológica e biológica. Comumente temos a utilização do termo sexo para referenciar aspectos biológicos do masculino e do feminino (genitais, hormônios e cromossomos) e gênero para aspectos sociais e culturais.

O documento, embora considere que as crianças são diferentes entre si, marca em seu discurso tanto a criança quanto a/o professora/professor de educação infantil como sujeitos essencializados, além de firmar um conhecimento *logocêntrico*[11] baseado em discursos de referência da psicologia do desenvolvimento. Este é um tipo de conhecimento especializado, ao qual, muitas vezes a/o professora/professor não têm acesso tanto na formação inicial quanto continuada. Ele é produzido por um determinado sujeito e pensado para uma realidade generalizada. É preciso destacar que no caso de documentos tidos como referenciais para a educação, existe a presença de um *objeto* que serve como norma e controle das práticas das/dos profissionais inseridos na educação infantil.

Michel Foucault (1987) discorre sobre a existência de instrumentos que funcionam como uma espécie de dominação e controle das práticas existentes na escola. No conhecimento especializado há uma relação entre saber e poder, logo é preciso que o sistema escolar ofereça uma referência que funcione como norma por meio da produção de manuais de ensino ou de referenciais curriculares nacionais. Esta referência irá produzir sujeitos baseados em um ideal de ser universal e de um conhecimento considerado verdadeiro. O poder, para Foucault (2015, p. 89),

> [...] se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda a parte, não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares. O poder não é uma instituição e nem uma estrutura; não é uma certa potência de que alguns sejam dotados; é o nome dado a uma situação estratégica complexa em uma determinada sociedade.

Para Foucault (1987), o poder é relacional, operando na forma de interações móveis em constante transformação. Nesse sentido, o poder necessita ser colocado em mobilização, pois sem a movimentação o poder não existe. Portanto, o poder está implicado e integrado no saber, ele é produtor de conhecimento. Neste processo, é importante localizar os sujeitos que produzem determinado saber, neste caso, os sujeitos que produzem os referenciais curriculares educacionais e que tipos de sujeitos e conceitos estes documentos intencionam produzir/formar.

> Temos que admitir que o poder produz conhecimento; [...] que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo o conhecimento, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relação de poder. (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Nesse sentido, as questões de gênero apresentadas no RCNEI não se mostram profundas. Não há uma discussão por quais meios e de que processos meninos e meninas

[11] "O logocentrismo é uma metafísica etnocêntrica, num sentido original e não relativista. Está ligado à história do Ocidente [...]" (DERRIDA, 2011, p. 98).

chegam a compreender aspectos dessas identidades e como eles/elas constroem, afirmam e projetam essas construções no outro. Como já foi abordado anteriormente, este processo inicialmente ocorre no momento em que o bebê se insere em uma categoria "definida" por meio de seu sexo (genitália). Este ato performativo de nomear este sujeito que nem ao menos nasceu é poderoso. "É um momento crucial na vida da criança, que a inscreve, na maioria dos casos para sempre, em uma categoria social à qual ela passa a pertencer [...]" (PAECHTER, 2009, p. 16). Esta distinção entre homem e mulher irá reger todas as nossas experiências sociais, irá regular o modo como seremos tratados e as expectativas que serão esperadas.

> Portanto, o momento dessa inscrição é de importância vital na vida de uma pessoa. Se, por um lado, essa categorização é repetida ao longo da vida sempre que conhecemos uma outra pessoa, na primeira vez que isso acontece inicia-se um processo em que a pessoa é reconhecida pelos outros e ela mesma vem a se reconhecer como um membro de uma ou outra categoria social: homem e mulher. (PAECHTER, 2009, p. 16).

O elemento chave deste processo é compreender que o *gênero* é *performativo*. Ou seja, trata-se de entender como nos "fazemos" homens e mulheres, meninos e meninas, não é algo já dado, mas algo que é constantemente construído, desconstruído, feito, desfeito, encenado e mostrado. Sendo assim, "[...] a masculinidade ou a feminidade de uma pessoa não é inata nem natural, mas algo que é aprendido, que é constantemente retrabalhado e reconfigurado, além de encenado para o self [o eu] e para os outros [...]" (PAECHTER, 2009, p. 24).

Essas masculinidades e feminidades são variáveis no sujeito, pois elas se modificam na medida em que nos inserimos nos lugares e com quem estamos ou convivemos. É necessário lembrar que para Butler (1999, p. 155) não devemos compreender a performatividade, unicamente como aquele ato pelo qual o sujeito traz a existência aquilo que ela ou ele nomeia, mas, em vez disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange.

Claro que esta ideia de que o gênero é algo constante, construído e desconstruído não é muito bem compreendida por crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos. No entanto, é uma discussão que deve ser apresentada para as/os professoras/professores de educação infantil. Nesse sentido, "[...] é somente com a performance de masculinidades e de feminidades que as crianças pequenas são capazes de se compreender como sujeito masculino ou feminino; elas não têm consciência desse processo como algo continuo e permanente [...]" (PAECHTER, 2009, p. 24).

No entanto, saber que o gênero é performativo também implica um jogo de poder/conhecimento visto que são temáticas gendradas. Segundo Paechter (2009), o conhecimento é gendrado de diferentes maneiras em períodos diferentes, e porque a natureza gendrada do conhecimento tem efeitos no nível do poder. Existe uma complexa relação entre saber e reconhecer o gênero ao qual se pertence, além de conhecer as variadas formas de masculinidades e feminidades. Isso requer a incorporação de conhecimentos, os modos como as crianças, jovens e adultos constroem as suas masculinidades e feminidades e a integração de relações de poder que influenciam o comportamento dos sujeitos ao que eles “podem” e “devem” ser na instituição escolar.

Mesmo que, o RCNEI tenha sido elaborado na década de 1990, sabemos que o mesmo, com as suas fragilidades discursivas e conceituais foi um dos primeiros materiais voltados para a educação infantil a abordar estas questões para as/os profissionais da educação infantil e funcionava como garantia para que professoras/professores pudessem trabalhar estas temáticas com as crianças da educação infantil. Portanto, o Referencial Curricular para Educação Infantil tem o seu devido valor e momento ao abordar (de maneira breve) temas relacionados ao gênero e a sexualidade para educação infantil.

Na contramão do contexto descrito acima, temos um movimento conservador no país que se inicia no ano 2014 apoiado por uma bancada religiosa que retirou estas discussões da Base Comum Curricular Nacional. O próximo capitulo irá discorrer sobre esta mudança, o destino e o perfil destas novas modificações nas políticas educacionais brasileiras.

4 POLÍTICAS CONSERVADORAS, TEMEROSAS E DO MEDO: A RETIRADA DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE DA BNCC

Neste capitulo, farei uso de um termo que expressa o movimento atual de grupos considerados como sendo de uma perspectiva de extrema direita que propaga um discurso de ódio e de defesa da supressão de alguns direitos já conquistados pelos movimentos sociais. Usarei a expressão *anticonquista*, um termo utilizado inicialmente por Mary Louise Pratt (1999) para se referir as estratégias pelas quais os agentes burgueses europeus asseguravam a hegemonia europeia. No entanto, aqui o termo será utilizado no sentido de uma hegemonia por meio do qual alguns agentes, sujeitos de privilégios na nossa sociedade brasileira, buscam assegurar a integralidade da exploração dos menos favorecidos socialmente, historicamente e educacionalmente.

Buscarei refletir sobre alguns traços comparativos entre o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) e a Base Comum Curricular Nacional (BNCC) embora sejam documentos diferentes (objetivos, propostas e perspectivas). Eles se assemelham muito no que diz respeito ao processo de construção, os dois apresentam a mesma lógica na aprovação da versão final (documentos elaborados às pressas, sem uma pesquisa prévia ou de opinião por parte especialistas e profissionais da educação). A construção destes documentos apresenta a mesma perspectiva, a partir do momento em que determinados sujeitos de privilégios disseminam uma série de discursos e opiniões sobre a realidade que não foram verificadas a fundo ou foram submetidas a um processo de pesquisa ou de opinião pública.

Quando se trata de temáticas de gênero e sexualidade se percebe o quanto este território é tido como “problemático” no espaço escolar e principalmente nas leis, projetos e documentos referentes a educação no Brasil. Muitas críticas têm sido concordantes que vivenciamos um momento “conservador” iniciado no ano de 2014 e que no presente, no campo educacional, é

> [...] palco de controvérsias entre grupos conservadores (em sua maioria formado por grupos religiosos) por um lado e estudiosos e militantes por outro. Projetos como o Escola sem Partido se alastraram pelo Brasil e se somam a discussões sobre a retirada de termos que fazem referência a gênero e sexualidade, em especial a partir de 2014, quando o plano nacional de educação (PNE) exclui estas palavras do documento. (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 1)

É preciso ressaltar, porém, que atualmente vivemos sob a égide de mudanças na conjuntura sócio-política, na administração governamental, que realimentam políticas neoliberais e tradicionais modelos de desenvolvimento, o que tem repercutido em críticas e

debates acirrados entre vários segmentos da população brasileira, especialmente nas redes sociais, suscitando as mais diversas reações a favor e/ou contra essas mudanças, muitas vezes conquistando adesões passionais de todo tipo entre pessoas de todas idades.

No entanto, este contexto não tem sido aceito tão facilmente. Há resistências dos movimentos LGBT[12] (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), de grupos dos direitos humanos, feministas, ativistas sociais, especialistas em educação e professoras/professores engajados em movimentos sociais que apontam, discutem e apresentam os equívocos de projetos e políticas educativas recém criadas que visam exterminar as discussões de gênero no espaço escolar.

Todas/todos que são contra esta política e pensamento de uma extrema direita defendida por grupos religiosos, empresários e por uma classe média cheia de privilégios disseminam um pensamento único; rechaçam aquelas/aqueles que discordam de suas pautas reivindicatórias e os sujeitos que passam a discordar de seus interesses são tachados de esquerdistas, comunistas, viúvas/viúvos do socialismo, mortadelas, esquerda burra, etc. Tudo isto facilita caminhos para a implementação de políticas públicas educacionais e sociais baseadas em paradigmas universalistas que se pretendem defensores do estabelecimento de uma suposta "ordem natural" baseada em concepções de produtividade e de mercado. Sendo assim,

> [...] é por isso que as forças de mercado e livre comércio internacional, a liberação dos mercados, a privatização e os estimulo á entrada de capital estrangeiro são contrapostos, respectivamente, ao planejamento, ao protecionismo, à regulação, à estatização e a nacionalização. (GONÇALVES, 1994, p. 21 ***apud*** MALAGUTI; CARCANHOLO; CARCANHOLO, 1998, p. 18).

Desde a década de 90 existe uma cobrança e uma agenda internacional de inclusão de políticas educativas sobre gênero e sexualidade no Brasil. Esta pauta se intensificou com a "[...] obrigatoriedade do ensino e com a implementação de políticas públicas visando a inclusão, o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com suas diferenças e identidades [...]" (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 3). Portanto, desde a década de 1990, se delineia uma preocupação com a criação de documentos, politicas, pesquisas e formações com a intencionalidade de propagar e garantir estas discussões para o desenvolvimento de uma escola mais democrática e diversificada.

[12] Existem variadas nomenclaturas válidas e que a cada dia visam integrar e incluir mais sujeitos como os intersexuais, as travestis, os transexuais e aquelas/aqueles que se identificam com o queer, o estranho, o diferente e o não-binário. O termo LGBT é mais utilizado nos documentos educacionais e nas políticas educativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Na garantia, desse objetivo também foi criada a Secadi[13] (Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão). Esta secretaria vinculada ao MEC proporcionou a construção de políticas e de formação continuada para professoras/professores das redes de educação básica com o objetivo de valorizar as diferenças, a diversidade e uma educação inclusiva. É neste momento que as políticas empreendidas passam a contribuir para a construção de uma escola pública, onde "[...] todos tenham acesso e possam conviver, onde se negociam as diferenças e divergências, sempre com respeito [...]" (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 4).

Na contramão deste contexto de ampliação de direitos e da construção de uma escola inclusiva e diversificada, temos a presença de movimentos conservadores e a intervenção de uma bancada religiosa que se lança ao encontro da perspectiva de um Estado laico, propagando *os interesses morais da família*, *a vigência do regime heteronormativo sem restrições* e o retorno aos governos militares. Sendo assim,

> [...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade e do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre sí própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 1997, p. 5-6).

A hipertrofia de ideias conservadoras e autoritárias teve sucesso no momento em que se articulou a campanha contra um discurso, denominado de ideologia de gênero[14], que "[...] modificou planos de educação em âmbito nacional, municipal e estadual, inserindo o projeto chamado Escola sem partido [...]" (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 9). Em se tratando de políticas de gênero para a educação, alguns momentos foram marcantes no país, desde o ano

[13] No ano de 2013, tive a oportunidade de participar de uma especialização em Gênero e diversidade na escola. O curso ofertado foi a nível de especialização presencial em parceria com a Universidade Federal do Maranhão e a Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). O curso capacitou em São Luís um quantitativo de 23 profissionais para trabalhar, com crianças e jovens, o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural e sexual (gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais).

[14] Expressão criada por uma bancada conservadora e religiosa de que existe uma doutrinação ideológica, político-partidária nas escolas. Este movimento iniciado no ano de 2014 despertou uma suposta preocupação, principalmente por parte dos pais e em boa parte da sociedade civil em relação às propostas desenvolvidas por programas como Brasil sem Homofobia e os materiais produzidos pelo Escola sem homofobia. Estes, aguçariam a sexualidade das crianças e dos adolescentes. A bancada evangélica composta por senadores, deputados e vereadores conseguiram vetar o termo gênero do Plano Nacional de Educação (PNE). A suposta argumentação da bancada evangélica no congresso proferia um discurso de que a ideologia de gênero traria a destruição da família e a doutrinação das crianças. Esta "ideologia de gênero" iria desconstruir o conceito de família, fundamentado na união estável entre homem e mulher. É importante destacar que este termo não é usado ou muito menos reconhecido nos estudos de gênero e nas Ciências Humanas e Sociais.

de 2004, por exemplo, quando o governo federal lançou o programa Brasil sem homofobia cuja a intencionalidade era combater a violência e o preconceito contra a população LGBT (travestis, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e outros grupos).

Por intermédio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi construído um material que seria distribuído nas escolas de todo o país. Entretanto, isso não aconteceu. Em 2011, quando o material já estava pronto para ser impresso, setores conservadores tanto da sociedade quanto do Congresso Nacional iniciaram uma campanha para barrar a produção do mesmo. Pejorativamente, o material acabou sendo chamado de kit gay.

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff no campo educacional apresentavam como objetivo político a contenção da pobreza sem deixar de atender a lógica da diversidade do mercado e a competividade. Era visível assim como os demais governos o alcance de resultados imediatos associado a um ideal de acolhimento, de políticas sociais que garantisse a permanência da/do aluna/aluno na escola e um forte discurso de inclusão social e de contenção de conflitos sociais. Ambos os governos eram predominantemente voltados para o interesse do grande capital, no entanto, percebe-se que houve a concessão de conquistas a classe trabalhadora, pobre e para aquelas/aqueles que historicamente foram excluídas/excluídos a ter acesso a saúde, educação, moradia, emprego etc.

Todavia, em 2016, se deu a retirada da presidenta Dilma Rousseff, a representante do país foi afastada de suas atividades no mês de maio e condenada pelo senado ao processo de impeachment acusada de ter cometido crimes de responsabilidade na condução financeira do governo. Esta decisão abriu caminho para que o presidente Michel Temer assumisse a presidência da República até o ano de 2018. Disso, tem resultado o aumento das denúncias por corrupção envolvendo desde líderes de partidos até ministros que fizeram parte do processo de retirada da presidenta Dilma e até mesmo o atual presidente denunciado por obstrução de justiça e organização criminosa. O cenário político brasileiro se tornou caótico, aprofundou ainda mais a recessão e se passou a questionar ainda mais a falta de ética na política.

> O impeachment vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora, já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem mais ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos “inconvenientes” não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao “republicanismo” e, é claro à democracia. (BRAZ, 2017, p. 89).

As medidas criadas pelo atual presidente atendem aos anseios de grupos que prezam pelos seus privilégios e pelo retorno aos projetos de desenvolvimento neoliberal. As recentes reformas nos direitos sociais, trabalhistas e até mesmo educacionais prejudicam aquelas/aqueles que fazem parte da classe trabalhadora, pobres e daquelas/daqueles que realmente contribuem para produção de riqueza no país. Isso fez com que se disseminasse sentimentos de ódio e intolerância, além de se propagarem pautas conservadoras e de retirada de direitos. Nesse sentido, Michel Temer tem por pauta uma agenda política de desmanche das políticas públicas sociais já conquistadas nos últimos 13 anos.

Uma dessas propostas é a Emenda Constitucional 241/55 que congela os investimentos sociais por vinte anos. Há tetos para os gastos com saúde, educação e programas sociais. Na educação voltamos novamente para um modelo formativo voltado para o mercado de trabalho. Intensifica-se um discurso contra os movimentos sociais e sindicais, o fechamento e a diminuição de verbas para as universidades públicas, o congelamento dos salários de servidores públicos, a suspensão de concursos públicos e projetos de leis que visam a demissão de funcionários públicos. Retoma-se o discurso da "privatização" da educação, do ensino e da previdência.

A educação tem sofrido perdas de conquistas com a construção de novos programas, tais quais *o novo* Ensino Médio e com a *nova* Base Nacional Comum Curricular que é uma base curricular que irá nortear todas as escolas do país nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e médio. No próximo tópico iremos discutir um pouco mais sobre a retirada dessas discussões deste documento.

4.1 "Presença" e "ausência" das discussões de gênero na Base Nacional Comum Curricular

Segundo informações disponibilizadas no site do MEC, a BNCC é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas de redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base Nacional Comum Curricular trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas.

O documento teve três versões. A primeira versão foi colocada em consulta pública, no período de 16 de dezembro a 15 de março de 2016 e, recebeu mais de 12 milhões de

contribuições de brasileiros, por intermédio de uma consulta pública aberta. No mesmo ano uma segunda versão foi apresentada pelo MEC com sugestões e alterações sugeridas pela consulta popular e nas contribuições críticas de especialistas, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação). Em seguida, o texto da BNCC foi submetido a seminários estaduais em todas as unidades da federação, onde novamente foram feitas inserções e alterações até a aprovação de sua terceira e última versão final.

Na primeira versão do documento é visível uma preocupação com uma educação básica, compreendida pela Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio que garanta aos sujeitos ao longo de sua vida escolar: "[...] desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao gênero, condição física ou social, convicções ou credos [...]" (*BRASIL*, 2015, v. 1, p. 7).

Por intermédio de um levantamento que fiz para contabilizar quantas vezes, como e quando a palavra gênero aparece ao longo da primeira versão do documento constatei que de um total de 302 páginas a palavra foi empregada 77 vezes. O seu aparecimento remete a duas visões observáveis: gênero referindo-se a gênero textual na área de conhecimento de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira e gênero como uma forma ampla de discutir e respeitar as diversidades dos sujeitos nos âmbitos culturais e políticos.

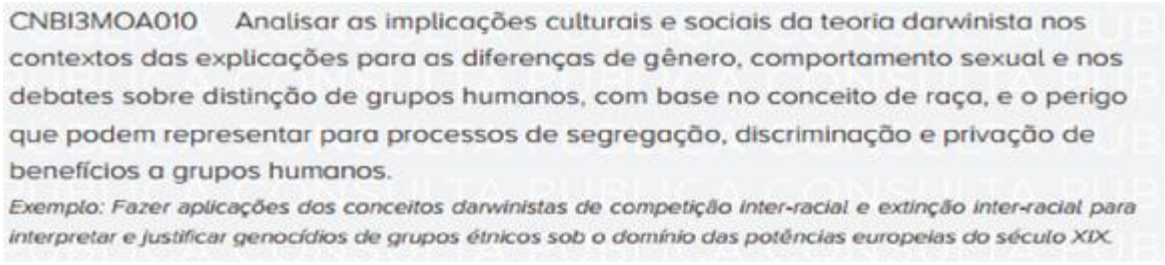
Especificamente na parte destinada a educação infantil, a BNCC apresenta uma preocupação para que a criança se desenvolva com uma

> [...] visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnicos raciais, de gênero, de classe social das pessoas apoiando as peculiaridades das crianças com deficiências, com altas habilidades/superdotação e com os transtornos de desenvolvimento. (*BRASIL*, 2015, v. 1, p. 19).

A primeira versão da BNCC é apenas um único documento apresentando as propostas e objetivos dos três níveis de ensino da educação básica. Nesta primeira versão há uma preocupação com as discussões de gênero, embora, não seja algo muito direto em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual e o próprio RCNEI quando abordam estas temáticas. A visão de gênero referente ao gênero textual é registrada tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, mas a presença do gênero como forma de discutir as diferenças respeitando as diversidades dos sujeitos nos âmbitos culturais e políticos só aparece nas áreas de conhecimento do ensino médio.

Na parte destinada ao ensino médio estas discussões estão associadas as áreas de conhecimento das Artes, da Biologia e das Ciências Sociais. Por exemplo, na área da Biologia destinada ao conhecimento conceitual, a parte do conteúdo Evolução: padrões e processos de diversificação da vida se tem o seguinte objetivo, conforme Figura 4:

Figura 4 - Texto da primeira versão da BNCC página 196



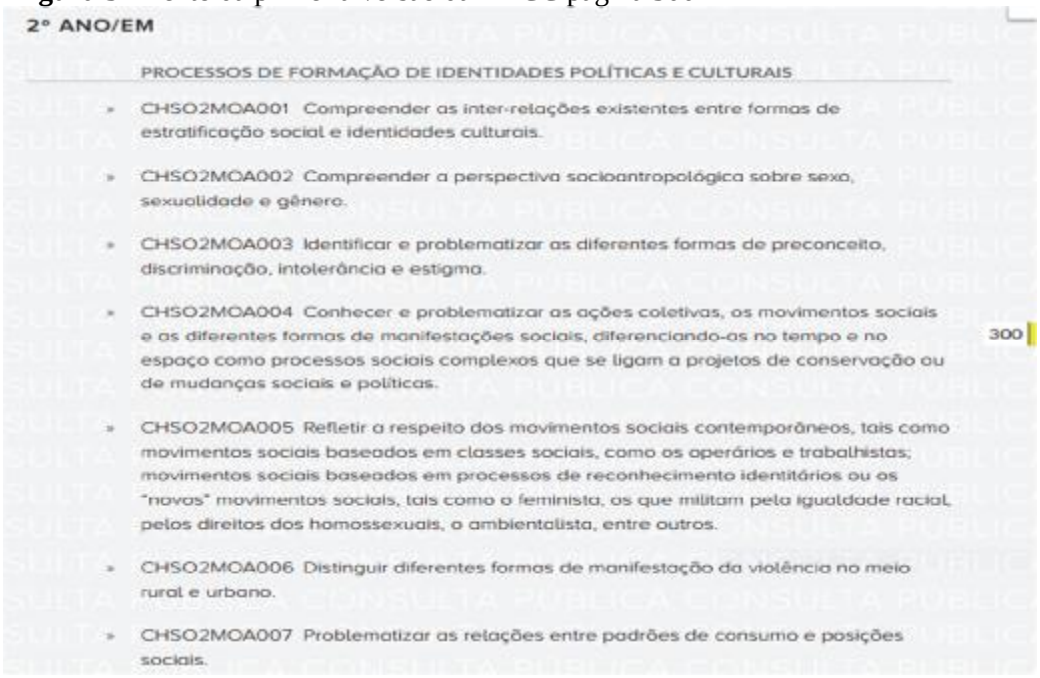
CNBI3MOA010 Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos, com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos.

Exemplo: Fazer aplicações dos conceitos darwinistas de competição inter-racial e extinção inter-racial para interpretar e justificar genocídios de grupos étnicos sob o domínio das potências europeias do século XIX.

Fonte: MEC (2017)

Nesta primeira versão, caberá também a Sociologia uma maior discussão para a temática de gênero e sexualidade, como bem se observa na parte destinada ao 2 ano do ensino médio na unidade intitulada Processos de formação de identidades políticas, conforme Figura 5:

Figura 5 - Texto da primeira versão da BNCC página 300



2º ANO/EM

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADES POLÍTICAS E CULTURAIS

- CHSO2MOA001 Compreender as inter-relações existentes entre formas de estratificação social e identidades culturais.
- CHSO2MOA002 Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero.
- CHSO2MOA003 Identificar e problematizar as diferentes formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma.
- CHSO2MOA004 Conhecer e problematizar as ações coletivas, os movimentos sociais e as diferentes formas de manifestações sociais, diferenciando-os no tempo e no espaço como processos sociais complexos que se ligam a projetos de conservação ou de mudanças sociais e políticas.
- CHSO2MOA005 Refletir a respeito dos movimentos sociais contemporâneos, tais como movimentos sociais baseados em classes sociais, como os operários e trabalhistas; movimentos sociais baseados em processos de reconhecimento identitários ou os "novos" movimentos sociais, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pelos direitos dos homossexuais, o ambientalista, entre outros.
- CHSO2MOA006 Distinguir diferentes formas de manifestação da violência no meio rural e urbano.
- CHSO2MOA007 Problematizar as relações entre padrões de consumo e posições sociais.

300

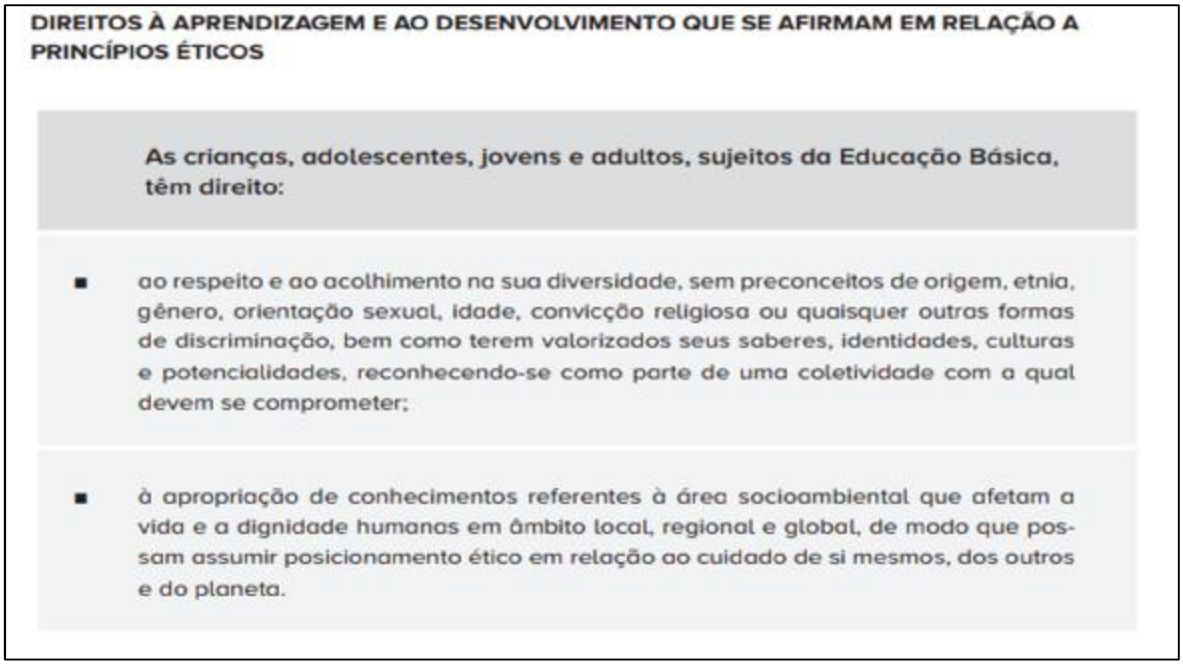
Fonte: MEC (2017)

Progressivamente com o avançar das alterações da BNCC, a segunda versão do documento de abril de 2016 apresenta a mesma estrutura da primeira versão. Apenas um único

documento de 652 páginas voltado para educação infantil, ensino fundamental e médio. Realizando o mesmo processo de pesquisa para saber quantas vezes, como e quando a palavra gênero aparece ao longo desta versão se tem o uso da palavra gênero 334 vezes se referindo aos gêneros textuais e literários, e gênero como parte integrante de um processo de respeito e acolhimento da diversidade como direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens, adolescentes e adultos.

Para esta segunda versão existem princípios centrais registrados na proposta, que servem para a "[...] construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas [...]" (*BRASIL*, 2016, v. 2, p. 33). Um desses princípios se refere ao acolhimento e respeito na sua diversidade de origem, nascimento, etnia, gênero, orientação sexual, idade, etc como pode se observar na imagem abaixo (Figura 5):

Figura 6 - Texto da segunda versão da BNCC página 34



DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A PRINCÍPIOS ÉTICOS

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
- à apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.

Fonte: MEC (2017)

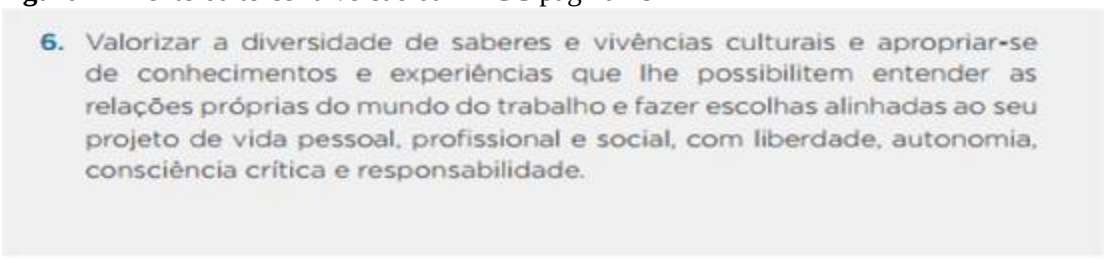
Na educação infantil, a BNCC diz ser um avanço "[...] no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/professoras e as famílias [...]" (*BRASIL*, 2016, v. 2, p. 60). Logo, a BNCC

> [...] cumpre o papel de definir os grandes direitos de aprendizagem e desenvolvimento que toda criança brasileira tem ao frequentar uma unidade de educação infantil. Como a BNCC refere-se apenas aos elementos comuns a todas as crianças, não abrange a totalidade da formação. [...] A BNCC deve garantir, em primeiro lugar, os direitos de aprendizagem aos meninos e ás meninas, fundamentados na concepção das crianças

> como cidadãos de direitos, como sujeitos ativos, criativos, competentes e com saberes. (*BRASIL*, 2016, v. 2, p. 61).

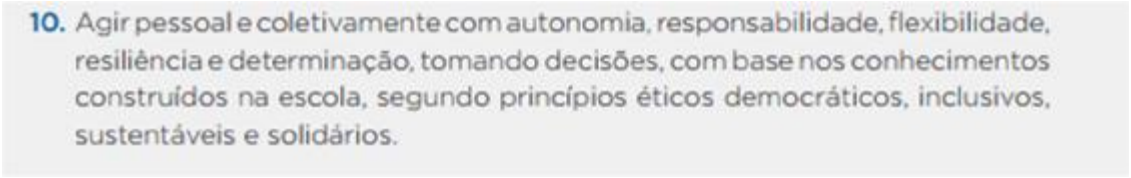
Observei que tanto na primeira quanto na segunda versão existe uma preocupação para o desenvolvimento de uma educação voltada para a diversidade e respeito. O que seria algo promissor se a última versão da BNCC continuasse levando em consideração esta preocupação. No entanto, a terceira e última versão apresenta uma proposta mais enxuta, e é guiada por uma percepção mais utilitária e prática (ênfase na construção de prioridades e de competências no individuo) cujo propósito é formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho como se observa na competência de número 6 e 10 da BNCC, conforme Figuras 7 e 8.

Figura 7 - Texto da terceira versão da BNCC página 18


6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: MEC (2017)

Figura 8 - Texto da terceira versão da BNCC página 19


10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: MEC (2017)

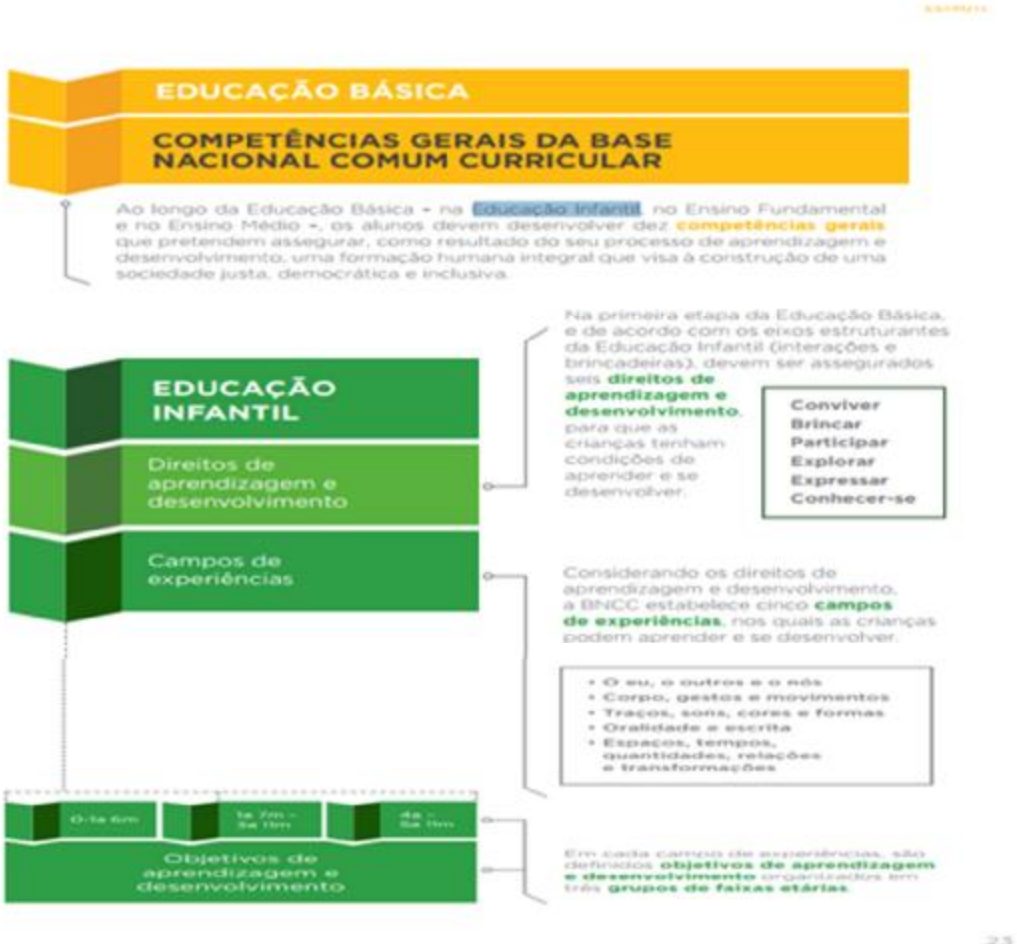
Na diretriz 10, há o registro de uma palavra que de imediato chama a atenção “resiliência” que nos lembra novamente as orientações das políticas neoliberais para a educação: o plano de não contestar os saberes ou uma dada realidade social. A/o aluna/aluno será induzida/induzido a passividade, a apatia e a resiliência. Nesta perspectiva, segundo Bianchetti (1996, p. 98)

> [...] as escolas públicas, reduzidas ao mínimo, frente à necessidade de atrair a população estudantil que as justificassem seriam obrigadas a incorporar-se às leis do mercado, competindo com outras escolas públicas e com as escolas privadas. [...] O papel subsidiário assumido pelo Estado em relação a educação significa também o apoio à iniciativa privada, pois este investimento sempre é menor que o requerido para sustentação de uma estrutura maior.

Ao longo da BNCC se vislumbra um discurso da construção de uma passividade tanto da/do professora/professor quanto da/do aluna/aluno. Temos o mesmo projeto político sustentado pelas as ideias do que se autodenominou “Escola sem partido”, pois mediante a leitura da Base Comum Curricular Nacional existe a prescrição de uma passividade, na apresentação dos conteúdos que devem ser apresentados com uma suposta neutralidade, acriticamente, sem posicionamentos, especialmente quanto às discussões e produções do gênero – pois do contrário estas atividades podem ser consideradas como doutrinação.

Para a educação infantil se prevê dez competências registradas na Figura 9, abaixo:

Figura 9 - Organograma das competências gerais da educação infantil, página 23



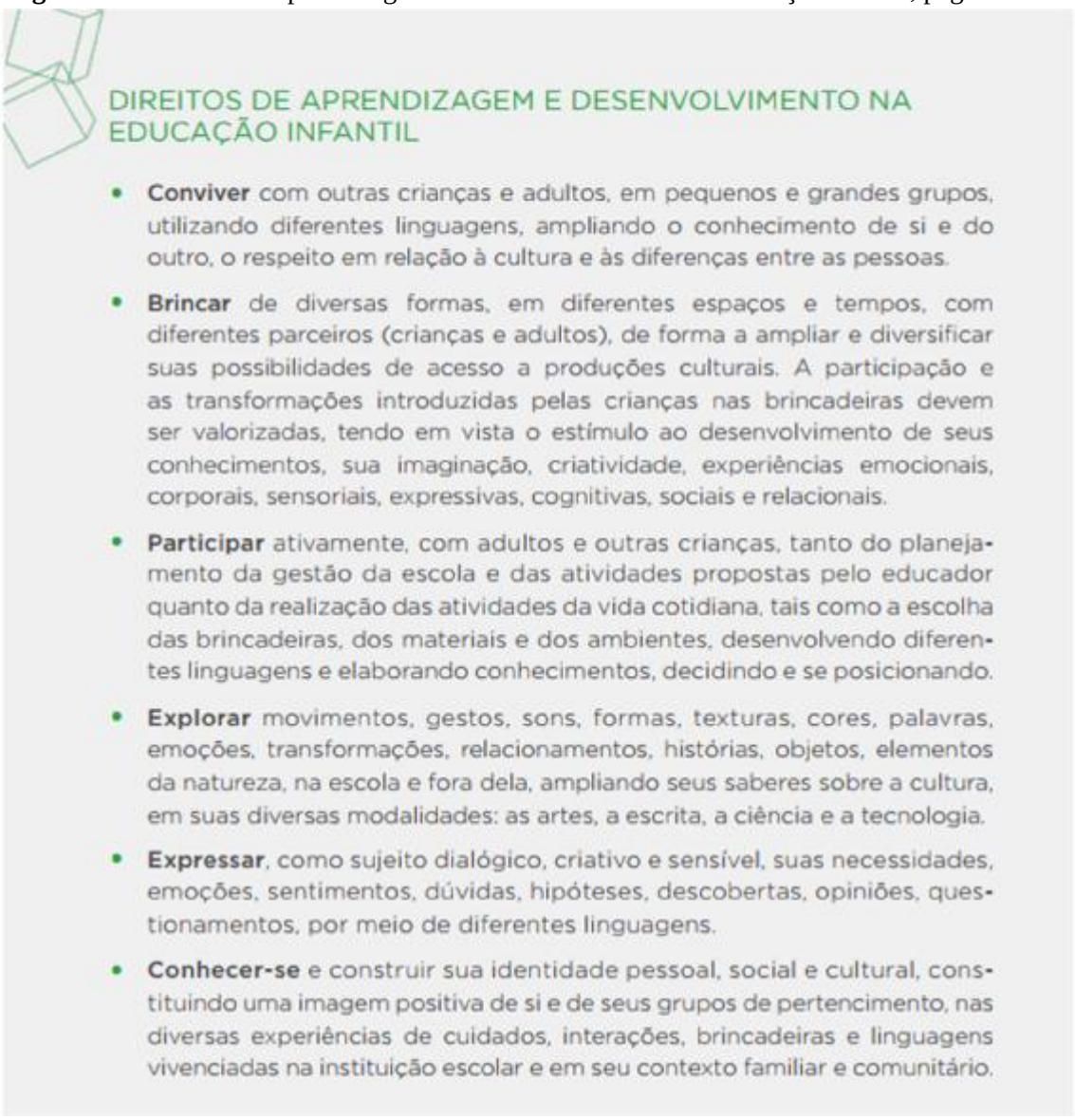
Fonte: MEC (2017)

Os conteúdos na BNCC apresentam um código numérico, por exemplo, CNBI3MOA010, (Ciências Naturais, Biologia, 3 ano do ensino médio 010 é a décima habilidade proposta para a disciplina). Estes códigos compostos por letras e números funcionam como descritores para avaliações nacionais (Ideb, Prova Brasil, etc.). Outro ponto questionável é a centralização curricular baseadas em modelos e experiências estrangeiras como a

australiana, a americana e a chilena. Sabe-se que estes países e apresentam estruturas sociais, políticas e culturais diferentes da brasileira.

Quanto aos conteúdos da educação infantil eles aparecem associados primeiramente aos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Abaixo segue uma imagem desses direitos na BNCC, conforme Figura 10.

Figura 10 - Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento da educação infantil, página 34



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

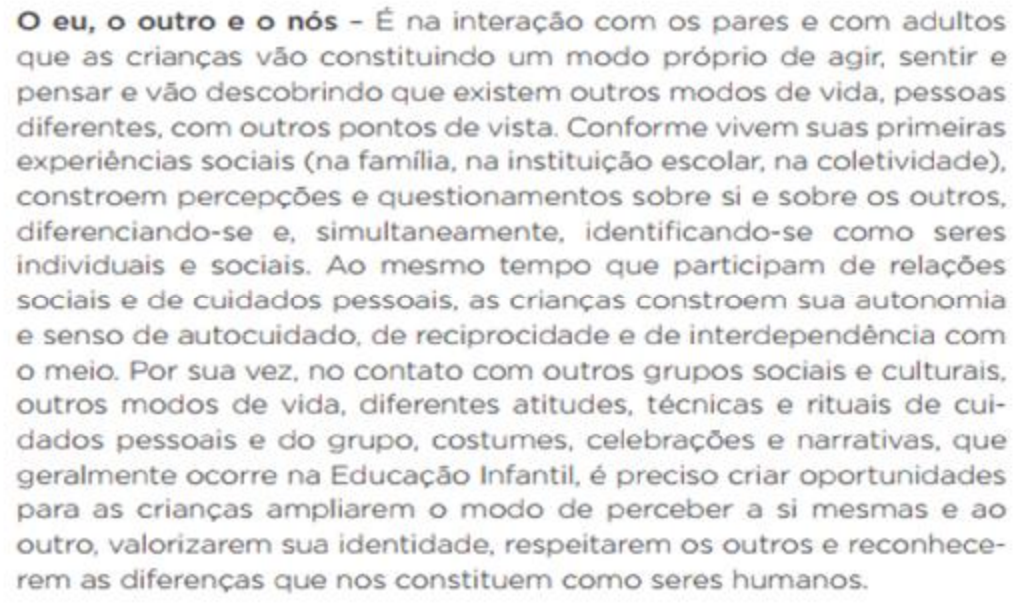
- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: MEC (2017)

Na parte destinada aos Campos de experiências se dispõem sobre o que se encontra em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem oferecidos as crianças e associados as suas experiências. No entanto, estes campos de saberes e conhecimentos, bem como também os campos de experiências se organizam na BNCC da seguinte forma: O eu, o

outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cabe-nos analisar o que a BNCC discorre sobre O eu, o outro e o nós, conforme Figura 11.

Figura 11 - O eu, o outro e o nós, página 36



O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Fonte: MEC (2017)

Nesse movimento do eu, do outro e de nós residem discursos e definições de masculinidade e feminilidade, de uma heterossexualidade compulsória e de comportamentos apropriado para o sexo. Estes discursos são produzidos, em resposta ao “outro”. Basta-nos relembrar os discursos, por exemplo, dos sujeitos que foram divididos a partir da lógica do eu e do outro ou dos normais e anormais. Michel Foucault nos ajuda a compreender este aparato de divisão e de um sistema classificador. O estudioso traz o relato de Herculine Barbin, como

> [...] um caso que deveria ser visto como símbolo de um processo mais amplo: um processo complexamente interconectado, pelo o qual a definição precisa das “verdadeiras” características femininas e masculinas está ligada a um novo zelo em definir, nos discursos judiciários, médico e político, o que é “normal” ou “anormal”. De fato, ao definir, o que é anormal (uma moça com evidencias corporais de masculinidade, neste caso), tornou-se plenamente possível tentar definir o que é verdadeiramente normal (uma plena correspondência entre o corpo e a identidade socialmente aceitável. (WEEKS, 2016, p. 50).

Esta lógica centrada no eu, no outro e no nós é complexa e, ela está associada a construção da identidade. Nesse sentido, a diferença nesses centros será quase sempre realizada por meio da exclusão e algumas “diferenças” serão concebidas como mais importantes que outras. Por exemplo, as masculinidades e a heterossexualidade serão fixadas como identidades soberanas e serão constantemente reforçadas tanto no espaço público quanto no privado.

Será privilegiada uma noção de identidade essencialista para fundamentar discursos e afirmações históricas e biológicas. Por exemplo, discursos de base política e movimentos conservadores podem buscar a base de uma sustentação ideológica em "[...] na afirmação da identidade apelando seja à verdade fixa de um passado partilhado seja a verdades biológicas [...]" (WOODWARD, 2000, p. 15). Portanto, algumas fronteiras serão estabelecidas tendo por lógica o estabelecimento de dualidades corpo/mente, natureza/cultura, homem/mulher, heterossexual/homossexual, branco/negro, centro/periferia, etc.

No caso da identidade sexual e da produção discursiva sobre gênero, eles serão compreendidos por fronteiras tendo o corpo como um instrumento de materialização que correntemente irá definir o eu, o outro e o nós. É preciso questionar se realmente cabe uma explicação unicamente biológica para as questões referentes a gênero e sexualidade na escola. As posições dos sujeitos em eu, outro e nós serve de sustentação para um projeto político baseado nas competências e a preparação para o mercado de trabalho. A omissão e retirada por completo das discussões de identidade de gênero e orientação sexual reforçam uma postura conservadora direcionando estas discussões para o âmbito familiar.

Sendo assim, as recentes propostas para a educação brasileira nos fazem questionar: Como transformar a educação se as recentes politicas educativas retomam o uso de um discurso conservador, disciplinador e de formação de mão-de-obra trabalhadora? Iremos educar para quê? Como educar para transformar e questionar as normas e convenções impostas deliberadamente, sem possibilidade para flexibilização as custas de uma política que favorece uns em detrimentos de outros? Logo,

> [...] as decisões individuais são estruturadas de uma ordem social que não possui objetivos únicos nem uma hierarquia de valores, portanto, as ações do governo em direção a uma "justiça social" serão arbitrárias e imprevisíveis, já que as políticas públicas ficam expostas às pressões dos diferentes grupos de interesse e, portanto, o equilíbrio que deve possuir o Estado como árbitro cai ante a "necessidade política de negociação". (BIANCHETTI, 1996, p. 92).

Em se tratando de políticas educacionais é preciso considerar que elas não dependem somente das condições políticas, mas também do poder dos grupos hegemônicos. Este contexto na educação será sustentando na teoria do capital humano que reduz a escola e a sua formação para a estrutura de produção e de mercado de trabalho. Quanto as decisões públicas elas não irão se interessar, por uma solução mais justa, mas, pelo estabelecimento de um "[...] sistema de pressão, sanção e recompensa que determinam o comportamento dos agentes que concorrem a produção dos bens públicos [...]" (BIANCHETTI, 1996, p. 94)

projetando assim o desenvolvimento de mecanismos para que os sujeitos das classes subalternas não ascendam nos âmbitos sociais e educacionais.

Assim, a escola será transformada em um local de “espera” até que a/o aluna/aluno seja transformada/transformado em uma mão-de-obra barata, principalmente, aquelas/aqueles oriundos das escolas públicas que não terão a possibilidade de ascender aos cursos superiores. Novamente será retomado o discurso da educação como mercadoria, na qual o sujeito só poderá apropriar-se da educação de acordo com as suas possibilidades e condições financeiras.

A última versão do documento não apresenta nenhuma preocupação ou registro sobre as questões de gênero ou de identidade de gênero na educação infantil, como havia anteriormente no RCNEI. Existe apenas uma suposta necessidade de que para que ocorra a equidade educativa é necessário que a

> [...] instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade e, que a experiência seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (*BRASIL*, 2016, v. 3, p. 11).

Para que se desenvolva uma equidade aberta para à pluralidade e à diversidade é preciso que exista um trabalho pedagógico para as questões de gênero e sexualidade. Existe uma necessidade de abordar estas questões justamente porque elas são construções sociais e discursivas que fazem parte do cotidiano escolar. É absolutamente importante “[...] entender não apenas como se constituíram essas posições de sujeito, mas analisar como a oposição binária subjacente a esse regime se inscreve na produção do saber, na organização social, nas práticas cotidianas [...]” (LOURO, 2016, p. 59).

É necessário compreender este sujeito que é perpassado por discursos e construções sociais que marcam a sua experiência de vida e escolar. Somos sujeitos históricos e nossas necessidades e desejos mudam constantemente. Alteramos o nosso eu e o nosso corpo a medida que o tempo passa, que os nossos hábitos de vida mudam, quando as nossas possibilidades de prazer se ampliam ou se reduzem e à medida que surgem novas intervenções cirúrgicas, médicas e tecnológicas. Nesse sentido, a recente BNCC é um currículo que se baseia em uma pedagogia conservadora que decide o que falar e o que não falar quando se trata de temáticas referentes a gênero e a sexualidade – aqui temos mais o não falar se compararmos ao RCNEI que orientava o que falar e o que fazer.

Todo este contexto de retirada de conquistas educacionais e a ausência das discussões de identidade de gênero e sexualidade da BNCC nos leva à questão do gênero, pois somos produtos de uma classe social que incisivamente nos separa em homens e mulheres,

heterossexuais e homossexuais, brancos e negros. O gênero enquanto categoria se mostrará como uma constante relação de poder. Vale lembrar também da interseccionalidade desta categoria que se intersecciona com etnia, raça, geração, escolaridade, etc.

Uma agenda política conservadora tem dado espaço para o retorno de teorias biológicas, psicológicas, evolucionistas e jurídicas que até então tinham sido superadas. Tem-se retomado abordagens cientificas que já tinham sido desconstruídas, principalmente, no que se refere a sexualidade, como, por exemplo, a volta das pseudoterapias de reorientação sexual (cura gay) graças a uma liminar concedendo uma brecha para que psicólogos oferecem este tipo de tratamento no Brasil (Resolução 01/99 Conselho Federal de Psicologia)[15]. A cura ou a reorientação não são possíveis porque a homossexualidade não é uma doença para ser tratada e muito menos é um desvio para ser reorientada.

Acompanhamos uma volta ao passado tanto nos aspectos jurídicos quanto no desenvolvimento de políticas públicas e reformas educacionais no país. Passado, aqui, descrito como "retrocesso" para a educação pública brasileira. Voltaremos a usar a velha fórmula fracassada de dividir os estudantes em aqueles/aquelas que terão acesso a um ensino voltado para os cursos superiores e aqueles/aquelas que terão acesso ao cursos profissionalizantes e técnicos. Os estudantes mais ricos terão uma educação focada no acesso aos cursos de nível superior e os jovens de baixa renda serão levados/ levadas para os subempregos por intermédio dos cursos técnicos e profissionalizantes.

Temos no país um embate político e social de uma classe rica e média que não aceita que uma/um operária/operário ou uma/um trabalhadora/trabalhador venha a se transformar num patrão ou que um trabalhador rural ingresse num curso de nível superior, ou que a/o filha/filho de uma empregada doméstica seja uma/um doutora/doutor. Além disso, tudo é mais complicado quando se trata de ter acesso aos direitos previstos em lei para as ditas minorias (negros, índios, mulheres, homossexuais, lésbicas, transexuais, transgêneros e intersexuais). Todas estas lutas e reivindicações sociais são perpassadas pelas discussões de gênero, pois as identidades de gênero e a sexualidade são construídas e definidas pelas relações sociais, pelos discursos hegemônicos e pelas relações de poder em nossa sociedade.

[15] O discurso da cura gay e as pseudoterapias de reorientação sexual voltaram à tona após o juiz Waldemar Claudio de Carvalho, da 14ª vara do Distrito Federal, conceder uma liminar que abre brecha para que psicólogos oferecem este tipo de tratamento.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Desde o ano de 2016, acompanhamos momentos dramáticos para a nossa democracia. Assistimos o *impeachment* da primeira mulher a ocupar o mais alto cargo do executivo do país, o da presidente Dilma Rousseff. Homenagens e citações de torturadores dos tempos de ditadura, elogio ao Golpe de 1964, sem falar na proclamação de um discurso conservador em defesa da família tradicional brasileira e dos valores cristãos. “Deus” e a “família” nunca foram tão utilizados como justificativas de voto. Em seguida, Michel Temer assume a presidência interinamente e o processo de *impeachment* se consolida.

Rapidamente em nome de uma “crise financeira”, o atual governo iniciou uma operacionalização de desmonte dos direitos sociais e a extinção de pastas ministeriais dedicadas as questões de meio ambiente e sociais (Da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos, do Desenvolvimento Humano e das Mulheres). Balançou-se os arranjos jurídicos e legais reconhecidos – mesmo que de maneira frágil – jogando décadas de lutas populares, conquistas e avanços ladeira abaixo. Esse contexto, atingiu-me em cheio como pesquisadora, professora e iniciante nos estudos de gênero e sexualidade. Decidi que a minha dissertação não iria fechar os olhos para essas questões que inevitavelmente se encontraram com o objeto de minha pesquisa.

Fiz esta dissertação em um momento difícil no país. Acompanhei cortes financeiros para o desenvolvimento de pesquisas cientificas, para a educação básica (principalmente para a educação infantil que ainda é o nível escolar mais carente de recursos e de atenção), da aprovação da volta de um ensino médio dividido em ensino propedêutico e ensino técnico e até mesmo de perdas de direitos que ferem inclusive os direitos humanos, como é o caso da recente medida aprovada pela comissão da câmara dos deputados que proíbe abortos até em casos de estupros, risco à vida da mulher e de fetos com má formação no cérebro (anencefalia)[16].

Todo este contexto, fez-me perceber que a década de 1990 e a produção de documentos e parâmetros voltados tanto para a educação infantil (RCNEI) e para o ensino fundamental e médio (PCN) mesmo com as suas fragilidades discursivas foram importantes, pois garantiam que as discussões de gênero e sexualidade fossem realizadas na escola, sem que

[16] PEC 181/2015, medida que visa restringir definitivamente a possibilidade de aborto no Brasil. Por 18 (homens) votos a 1 (de uma mulher, a senadora Érika Kokay), os parlamentares deram o aval para que a proposta siga para o plenário da Câmera, onde precisará da aprovação de 308 deputados. Caso tal proposta seja inserida no texto constitucional, o aborto será criminalizado em todos os casos, inclusive aqueles em que o procedimento hoje é permitido, como estupro ou risco de morte para a mãe.

a/o professora/professor fosse visto como uma/um “doutrinadora/doutrinador”. Não é possível desenvolver uma educação baseada na passividade dos sujeitos, na censura da livre expressão das/dos professoras/professores e sob o julgo de uma “suposta” neutralidade.

Nesta perspectiva, a intencionalidade não foi apontar reflexões sobre como o RECNEI e a BNCC apresentam as discussões de gênero, bem como compreender o papel político de implantação dos mesmos como uma orientação normativa às professoras e professores inseridas/inseridos na educação infantil no que diz respeito a estes conteúdos. Por outro lado, a medida que lia o RCNEI, percebi que para o desenvolvimento do que ele propunha “minimamente” seria necessário que se fizesse concomitantemente algo para a formação inicial e continuada das/dos professoras/professores, que se criassem espaços de debate entre universidades e escolas (estes espaços ainda permanecem sem diálogos) e que é preciso ainda considerar que mudanças realizadas na educação a nível macro (MEC) e micro (escolas) precisam de uma ampla discussão com toda a sociedade. Volto a afirmar que reformas na educação não podem ser feitas por intermédio de “medidas provisórias” e PLS (projetos de leis que são produzidas por sujeitos que desconhecem a realidade educacional brasileira) e sem levar em consideração a opinião de especialistas em educação e principalmente das/dos professoras/professores inseridas/inseridos na educação básica.

Paralelamente a isto, ao fazer o resgate da história da construção do RCNEI pude observar que tanto este documento quanto a BNCC apresentam a mesma lógica na aprovação, desenvolvimento e distribuição dos mesmos. Os dois documentos foram construídos às pressas e aprovados sem o desenvolvimento de uma ampla discussão realizada em todo o país. A BNCC disponibilizou o documento para análise popular, mas não se sabe muito bem se estas contribuições foram de fato consideradas.

Mesmo que na década de 1990, o RECNEI tenha apresentado um caráter inédito de apresentar as discussões de gênero e de identidade de gênero na educação infantil, o mesmo apresenta concepções e discursos rígidos de cunho psicológico e biológico. Apresenta uma criança como caixa universal e sob um viés piagetiano e freudiano, bem como o reforço do discurso da professora-mãe-cuidadora.

Percebi que no âmbito do desenvolvimento de documentos educativos que orientam as práticas educativas das/dos professoras/professor a existência de um ***biopoder*** que contribui para uma forma de “experienciar”, “trabalhar” e “governar” os sujeitos. Por intermédio da operacionalização da ***desconstrução*** empreendida por Derrida e a revisão da construção da categoria ***gênero*** foi possível apresentar discussões sobre a produção de expectativas em cima do corpo da criança e de que ela/ele apresente determinado comportamento, atitudes e gestos

em expectativas performativas de seguirem apenas um único destino: “de serem homens” e/ou “mulheres”. Além de desconstruir esta visão comumente difundida de que as discussões de gênero são voltadas unicamente para a categoria “mulher”, o que é um equívoco, pois podemos usar a interseccionalidade desta categoria para discutir questões muito mais profundas como trabalho, geração, escolaridade, renda, etnia, raça, sexualidade, etc.

Os discursos conservadores e de base religiosa que circulam no país compreendem as discussões e os estudos de gênero como algo pernicioso e de que na escola existe/existirá uma doutrinação ou ideologia de gênero que será incutida nas crianças e adolescentes. Trabalhar com gênero é discutir de maneira profunda sobre mudanças nos arranjos familiares, a história social e política das lutas das mulheres por reconhecimento para além do espaço doméstico e materno, direitos LGBT, casamento homoafetivo, feminicídio, violência de gênero, direitos humanos, etc.

A intenção daquelas/daqueles que trabalham e defendem os estudos e as discussões de gênero na escola não é e nunca será condenar a heterossexualidade, não será – utilizando a mesma noção/lógica das/dos conservadoras/conservadores – transformar meninos em meninas e vice versa, ou refutar o fisiológico e o biológico, mas problematizar esses discursos explorando as suas dimensões socioculturais para além da naturalização do binário ou de uma perspectiva de que todos nós vivemos o nosso corpo ou gênero de maneira universal. É também ir muito mais além inclusive de uma epistemologia/ontologia do sistema de compreensão da construção ocidental do conceito de homem e da imagem que este homem faz da mulher.

Questões de gênero, sexualidade, etnia, raça, indígenas, quilombolas, camponesas enfrentam retrocessos antidemocráticos no atual governo. Estudiosas/estudiosos e especialistas em educação tem considerado as recentes propostas educativas absurdas, como o Escola sem partido, do ponto de vista constitucional, jurídico e educativo. Não sei até que ponto nós, professoras, professores, educadores, especialistas de educação e/ou participantes dos movimentos sociais que lutam pela defesa da educação de qualidade iremos resistir as recentes reformulações da educação brasileira.

Motivos científicos e acadêmicos, levam-me a “fechar” ou a “concluir” a minha dissertação. Devo confessar que não gosto dessa ideia já que operacionalizei a minha escrita por meio da desconstrução e pelas contribuições do pós-estruturalismo. Deixarei em aberto algumas reflexões: Quais serão os rumos das políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira? O que fazer para que propostas e referenciais curriculares contemplem estas questões? O que é preciso para que gênero e sexualidade sejam questões abordadas sem naturalizações e essencialismos na escola? Por que ainda é tão difícil trabalhar com estas

questões na educação infantil? Por que as discussões de gênero e sexualidade ainda geram desconforto em pleno século XXI?

Por fim, convido a todas/todos que se situam ou se encontram perpassados por essas investidas conservadoras, que lutem em prol dos movimentos sociais e que resistam historicamente a todo e qualquer contexto de desigualdades e vulnerabilidades, a contribuir seja socialmente ou cientificamente com lutas e reflexões em torno de suas formações e áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGLIO, Débora Dalbosco Dell'; GARCIA, Aida Cássia Leal. Uma experiência de educação sexual na pré-escola. **Paidéia,** Ribeirão Preto, n. 12-13, fev./ago. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100008>. Acesso em: 28 abr. 2016

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. **Famílias às avessas:** gênero nas relações familiares de adolescentes. Fortaleza: EUFC, 2001.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais: **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.125-137, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12330/7106>. Acesso em: 05 set. 2015

ARIÉS, Philippe. **A história Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flasksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

AUAD, Daniela. Gênero nos parâmetros curriculares. In FARIA, Nalu *et al*. **Gênero e educação**. Cadernos SEMPREVIVA. São Paulo: SOF, 1999.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época; v. 56).

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Revista Cadernos Pagú**, n. 26, p.329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 101 p.

_____. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. (Série legislação; n. 102). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. 62 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. 64 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social & Sociedade,** São Paulo, n. 128, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter**: On the Discursive Limits of Sex. New York; London: Routledge, 1993.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília (Org.). **Gênero e Educação**. São Paulo, SOF, 1999.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: ANPED SEMINÁRIO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2102. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 20 mar. 2017

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. In SEMINÁRIO DA REDE ESTADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., 2006. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

CECHINEL, André; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira et al. Estudo/Análise documental: uma revisão teórico e metodológica. **Revista Criar Educaçã**o, UNESC, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2446>. Acesso em: 09 jul. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p.326-345, set. 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA E SILVA, Francis Jocineide da. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção cientifica e do RECNEI. In REUNIÃO DA ANPED, 37., 2015. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

COSTA, Claudia de Lima; MINELLA, Luzinete Simões; GROSSI, Miriam Pillar. Editorial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200001>. Acesso em: 24 mar. 2016

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. 2. ed. Tradução Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo, Perspectiva, 2011.

DÍAZ, Evira Burgos. Desconstrução e subversão: Judith Butler. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 441-464, 1 sem. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/5543/5507>. Acesso em: 31 out. 2017

FARIA, Ana Lucia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cad. Pagu [online]**, n. 26, p. 279-287, 2006.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Em defesa da Sociedade:** curso no collége de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

_____. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-78). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. **Proposições**, v. 10, n. 1, mar. 1999.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Revista Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2012.

GONÇALVES, Reinaldo. Investimento direto e empresas transnacionais no Brasil: uma visão estratégica e prospectiva. In: CARCANHOLO, Marcelo Dias. *et al* (Org.). **Neoliberalismo**: a tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1998.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados. **Cadernos Pagu**, n. 5, p.7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828> Acesso em: 18 ago. 2016.

JUSTEL, Talita. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Pedagogia da Infância como divulgadores do ideário construtivista: Uma análise teórica de suas concepções de criança, professor e conhecimento. **Revista Cadernos da Pedagogia**, ano 1, v. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/8/8>. Acesso em: 20 set. 2016.

KUHLMANN, J. R. Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** n. 4, mai./ago. 2000.

_____. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago. 2000.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of gender**: essays on theory, film and fiction. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Educação infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 79 - 90, mar. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art0817.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MACLURE, Maggie; BURMAN, Erica. A desconstrução como método de pesquisa. In SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Org.). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

MANIFESTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA PELA REVISÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 2011. [s. l.: s.n.]. Não paginado. Disponível em: <peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MEYER, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-83.

NOGUEIRA, Conceição. Análise do discurso. In: FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. (Edit.). **Métodos e técnicas de avaliação:** novos contributos para a prática e investigação. Braga: CEEP, 2001.

_____. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero**: perspectiva feminista critica na psicologia social. Lisboa: Fundação Calouste Guilbenkian, 2001.

ORTH, Edgar. **Educação sexual da criança**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAETCHER, Carrie. **Meninos e Meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Tradução Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Márcia. A educação infantil em busca da identidade: análise crítica do binônimo "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005>. Acesso em: 28 abr. 2016

PATAI, Daphne. **História oral, feminismo e política**: seleção de textos Daphne Patai e Ricardo Santhiago. Tradução Luiz Cássio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PAVEZI, Natália Prioto. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: uma abordagem marxista. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2014.

PEROVANO, Nayara Santos; SOUSA, Bárbara Cristina de. Infância, gênero e sexualidade: questões para pesquisa. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4., 2016; ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNERO: FUNDAMENTALISMOS E VIOLÊNCIAS, 2., 2016. **Anais eletrônicos...** [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467320043_ARQUIVO_INFANCIAS,GENEROESEXUALIDADEQUESTOESPARAPESQUISA.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: Edusc, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L.G. de. *et al* (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002

RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROCHA, Luciana Consetino; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Temperamento de crianças e diferenças de gênero. **Revista Paideia**, v. 23, n. 54, p. 63-72, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v23n54/0103-863X-paideia-23-54-00063.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

RODRIGUES, Carla. **Derrida**: différrance e desconstrução. In: SEMINÁRIO DO GENI, 2., 2017. **Anais...** [São Luís]: GENI, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Revista Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984.

SAYÃO, Déborah Thomé. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Revista Pensar a prática,** v. 5, p. 1-14, jun/jul. 2001-2002

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marcos Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade,** v. l, n. 2, jul./dez 1995

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 216, jan./abr. 2005.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. “Escola Sem Partido” e sem “Ideologia de Gênero”: apontamentos sobre as mudanças na legislação educacional e suas implicações para o ensino de Sociologia. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: Políticas do ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação, 7., 2017. **Anais eletrônicos...** [S.l.]: SBECE, 2017. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495995179ARQUIVOGABRIELA.pdf>. Acesso em: 07 out. 2017.

SILVA, Carmem Virginia Moraes da; Rosângela Francischini. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Rodrigues da. Meninos na educação infantil o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 34, p.17-39, 2010.

SOARES, Juliana Cristina. Identidade do professor de creche. In: SIMPÓSIO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 8., 2013. **Anais eletrônicos...** Piracicaba, SP: UNIMEP, 2013. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/4/431.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches!. In FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIAS, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil. Fundação Carlos Chagas, 2015.

TORRÃO, Amílcar Filho. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, v. 24, p. 127-152, jan./jun. 2005.

VIANNA, Cláudia. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidade. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, 1. sem. 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: editora autentica, 2016.

WILHELM, Vandiana Borba; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As reformas neoliberais e suas influências na política de educação especial do Brasil e da Venezuela: explicitando resultados e mudanças a partir dos governos Lula e Chávez. **Revista Histedbr on-line**, 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/.../7609>. Acesso em: 28 mar. 2016

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WOLFREYS, Julian. **Compreender Derrida**. Tradução Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In _____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.