

**A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER E AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS
SEXOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS
(PPP) DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NATAL (RN)**

Renata Kivia Dantas Carvalho¹

Rocelly Dayane Teotonio da Cunha²

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar as relações sociais entre sexos e gêneros no campo da Educação Infantil e a relação com a violência contra mulher no município de Natal. Para a realização da pesquisa, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e análise documental. Foi priorizada a análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e dos Projetos Políticos Pedagógicos de 10 Centros Municipais de Educação Infantil em funcionamento no município de Natal. A análise desse estudo se fundamentou na perspectiva teórica da divisão sexual do trabalho e do materialismo histórico dialético. Os resultados obtidos evidenciaram que ainda existe uma resistência histórica para que as questões sobre gênero estejam efetivamente presentes nos documentos educacionais e que sejam uma preocupação de educadoras e educadores, em favor da superação das relações que submetem meninas e mulheres à lógica patriarcal.

Palavras-chave: Gênero. Relações sociais de sexo. Violência contra a mulher. Educação Infantil.

**VIOLENCE AGAINST WOMEN AND THE RELATIONS BETWEEN THE SEXES:
AN ANALYSIS FROM THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECTS OF
CHILDHOOD EDUCATION IN NATAL**

¹ Acadêmica do Curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNIRN). E-mail: renatakdc20@gmail.com

² Professora Mestra. Orientadora do Curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNIRN). E-mail: rocellycunha@gmail.com

ABSTRACT

This study aimed to investigate the relations between the sexes and genders in the field of early childhood education and the nexus with violence against women in Natal County. In this research, we resorted to Historical Method and documentary analysis. We prioritize the analysis of the following documents: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) [National curriculum framework for Childhood Education], Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) [National Curriculum Guidelines for Childhood Education], Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) [National Quality Parameters for Childhood Education] and the Political Pedagogical Projects of 10 Centros Municipais de Educação Infantil [Municipal Childhood Education Center] working in Natal city. The data analysis was supported by the theoretical aspects of the Marxian theory and the feminist perspective on the sexual division of labor. The results showed that there is still a historical resistance to gender issues being effectively present in educational documents and being a concern of educators, in order to overcome the relations that subject girls and women to patriarchal logic.

Keywords: gender. Social relations of sex. Violence against women. Childhood education.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetivou investigar as relações sociais entre sexos e gêneros no campo da educação infantil e a relação com a violência contra mulher no município de Natal. Partiu-se do entendimento de que a ausência de tais questões no processo educacional pode provocar a reprodução das desigualdades entre mulheres e homens e, por consequência, das violências que demarcam, sobretudo a vida das mulheres.

A escolha do estudo no campo da educação deu-se por entender que, como lugar de socialização e reprodução dos valores da sociedade, a instituição escolar apresenta força na formação dos indivíduos e na construção das relações sociais. Assim, podemos identificar como a escola tem contribuído na formação do que é ser

mulher e do que é ser homem por meio de práticas desenvolvidas neste espaço (OLIVEIRA, 2014).

Concordamos com Feitosa (2011) quando defende que existem práticas e saberes que determinam o que é ser mulher e o que é ser homem, respaldando assim os estereótipos voltados para a construção do feminino e do masculino. Nesse sentido, Minella (2006) afirma que os papéis sexuais também são desempenhados pelas crianças, meninas e meninos. Por essa razão, o enfoque do nosso estudo priorizou uma análise sobre a Educação Infantil. Tendo em vista a infância como um época das primeiras formas de conhecimento do mundo e do próprio corpo, acredita-se que seja um período privilegiado no qual a sociedade "internaliza sanções, normas, proibições, interditos e medos sobre o novo ser" (NUNES, SILVA, 2000, p.83).

Ressalta-se que não tomamos o conceito de gênero como exclusivo para referenciar a opressão às mulheres. Preferencialmente, foram utilizadas as categorias relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho, relacionadas à ideologia do patriarcado. Essa preferência possibilitou deixar explícito o vetor dominação-exploração sinalizado por Saffioti (2004). Além disso, a menção ao sexo biológico é essencial já que a classificação social dos indivíduos, desde o nascimento, é operada sob esse critério, delimitando diferenças e hierarquias (DEVREUX, 2005).

A análise desse estudo se fundamentou na perspectiva teórica da divisão sexual do trabalho e do materialismo histórico dialético. Partiu-se da premissa de que o patriarcado refere-se a uma ideologia de dominação que privilegia os homens na execução do projeto de dominação-exploração que subalterniza as mulheres. De acordo com Saffioti (2001), essa dominação se reproduz, ao longo dos anos, provocando a objetificação das mulheres por meio de padrões e doutrinas impostas. Tal objetificação, por sua vez, pode encontrar campo fértil nas instituições escolares. Nesse sentido, as desigualdades produzidas se originam a partir da divisão de funções e papéis atribuídos aos sexos (HIRATA; KERGOAT, 2007).

À vista disso, objetivamos investigar como as políticas públicas de educação tratam a temática das relações sociais entre os sexos e gêneros na educação infantil do município de Natal, por meio dos documentos que orientam as políticas educacionais para essa modalidade de ensino. Para tal finalidade, foram priorizados inicialmente os seguintes documentos: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a

Educação Infantil (BRASIL, 2006) e, por conseguinte, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Centros Municipais de Educação Infantil de Natal/RN.

O critério de recorte da amostra para a análise dos referidos PPP deu-se pela aceitação da realização da pesquisa pelo setor responsável e a disponibilidade de acesso aos documentos³. Isto posto, foi verificada a presença ou ausência dos termos “gênero”, “sexo”, “mulher” e aspectos relacionados às relações entre meninas e meninos na Educação Infantil, com o intuito de verificar que projetos pedagógicos tem orientado a educação das crianças.

2 A CONSTRUÇÃO DO FEMININO E DO MASCULINO E A REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

As violências presentes na vida das mulheres são inegáveis. Manifestam-se “em todas as sociedades falocêntricas. Como todas o são, em maior ou menor medida, verifica-se a onipresença deste fenômeno” (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995, p. 4). Segundo tais autores, o fenômeno desconhece fronteiras: ultrapassa classes sociais, tipos de cultura, grau de desenvolvimento econômico e podem acontecer em qualquer lugar, no âmbito público ou privado, bem como em qualquer etapa da vida das mulheres, seja por parte de estranhos ou parentes/conhecidos, principalmente destes últimos (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995).

Dados⁴ do Datafolha apontam que, entre janeiro e dezembro de 2016, 4,4 milhões de mulheres foram vítimas de agressão física no Brasil. De acordo com a pesquisa, mais de 60% dos agressores eram conhecidos das vítimas. O referido estudo ainda revela que 40% das mulheres acima dos 16 anos foram vítimas de assédio no mesmo ano.

Outra referência sobre o tema, o Mapa da Violência 2015 – Homicídio de Mulheres no Brasil⁵ revelou que, entre 1980 e 2013, 106.093 mulheres brasileiras foram vítimas de assassinato. A referida pesquisa verifica que os últimos trinta anos

³ O período de realização da pesquisa coincidiu com época de reformulação dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, por exigência da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Por essa razão, muitos documentos não estavam disponíveis para o acesso.

⁴ As pesquisas mencionadas podem ser encontradas no endereço eletrônico <<http://www.forumseguranca.org.br/>>.

⁵ O Mapa da Violência – Homicídio de Mulheres no Brasil foi elaborado com base nos dados disponibilizados pelo Ministério da Saúde, atualizado pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (Cebela) e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e está disponível em http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php

demonstram um aumento de 230% no quantitativo de mulheres vítimas de feminicídio, sendo 43,7 mil registros somente na última década. Este mesmo estudo apresenta que a capital que demonstrou o maior crescimento na porcentagem da taxa referente ao homicídio de mulheres, entre 2003 e 2013, foi Natal.

De forma semelhante, dados divulgados pelo 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública demonstraram que Natal foi uma das únicas cinco capitais do país que registrou aumento no número de estupros no biênio 2013-2014, configurando um acréscimo percentual de 15,5%. A maioria dos crimes sexuais apontados no estudo ocorrido, em Natal, tem como vítimas mulheres.

Apesar dos dados alarmantes, estima-se que os atos de violência contra as mulheres sejam ainda mais numerosos e pouco denunciados. Saffioti e Almeida (1995) sinalizam que, embora essas condutas estejam tipificadas no Código Penal brasileiro, são amplamente toleradas e naturalizadas pela sociedade, por se tratarem de violências cometidas por homens. Para Saffioti (2004), é óbvio que a sociedade considera normal que homens maltratem mulheres. “Efetivamente, a questão se situa na tolerância e até no incentivo da sociedade para que os homens exerçam sua força-potência-dominação” (SAFFIOTI, 2004, p. 75).

Na perspectiva aqui adotada, a violência é apenas uma consequência de um problema social mais complexo: as desigualdades entre mulheres e homens. Segundo Alemany (2009), as violências praticadas pelos homens contra as mulheres fazem parte da aprendizagem da virilidade, do processo de socialização masculina, e são legitimadas socialmente. Por essa razão, nossa análise centra-se fundamentalmente nas estruturas sociais que encorajam e reproduzem a dominação masculina. Como explicitam Molinier e Welzer-Lang (2009, p. 101-102, grifo nosso):

Masculinidade e feminilidade existem e se definem em sua relação e por meio dela. São as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado "normal" - e em geral interpretado como "natural" - para mulheres e homens. A virilidade se reveste de um duplo sentido: 1) os atributos sociais associados aos homens e ao masculino: a força, a coragem, a capacidade de combater, o "direito" à violência e aos privilégios associados à dominação daquelas e daqueles que não são - e não podem ser - viris: mulheres, crianças; 2) a forma erétil e penetrante da sexualidade masculina. A virilidade, nas duas acepções do termo, **é aprendida e imposta aos meninos pelo grupo dos homens durante sua socialização, para que eles se distingam hierarquicamente das mulheres.**

Desse modo, enquanto a socialização masculina destina-se a construir indivíduos voltados para a violência, a socialização das meninas também objetiva corresponder a critérios específicos. De acordo com Saffioti (1992), há a forte tentativa de construir o ser menina, futura mulher, enquanto subordinada ou, como denomina a autora, como dominada-explorada. Para tanto, são postas expectativas quanto às características desejáveis para o sexo feminino, quais sejam, feminilidade, submissão e restrição ao espaço doméstico. Assim, as identidades de mulheres e homens são formadas gerando a necessidade de um sujeito frágil, sensível e inferior em oposição a um sujeito forte, agressivo e intolerante (FISCHER; MARQUES, 2001), ocasionando a desvalorização das mulheres e a reprodução histórica da opressão ao sexo feminino. Consequentemente, não apenas as meninas aprendem a ser femininas e submissas e serão controladas nisto, bem como os meninos serão vigiados na manutenção de sua masculinidade (TORRÃO FILHO, 2005).

A persistência dessa configuração deve-se à divisão sexual do trabalho e à consolidação do patriarcado. Como explica Delphy (2009), “patriarcado”⁶ vem da combinação de palavras gregas pater (pai) e arke (origem, comando), assim, significa literalmente “a autoridade do pai”. Na perspectiva feminista, “o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens” (DELPHY, 2009, p. 170). Nesse sentido, o termo é quase um sinônimo de “dominação masculina” ou de “opressão às mulheres” (DELPHY, 2009).

O processo de institucionalização do patriarcado como prática norteadora da sociedade não aconteceu de repente. Segundo Lerner (1990), esse sistema tem seu surgimento datado desde 3.100 a.c. e a sua consolidação somente em 600 a.c. Portanto, a dominação masculina e a consequente opressão das mulheres são fatos relativamente recentes na história da humanidade (LERNER, 1990).

Isto posto, ressaltamos as reflexões de Narvaz e Koller (2005) quando chamam atenção para o seguinte:

Descobertas antropológicas revelaram que homens e mulheres, no início da história da humanidade, tinham tamanho corporal equivalente, não havendo uma divisão rígida entre os papéis sexuais e nem mesmo entre os papéis sociais. As comunidades eram coletivas, tribais, nômades e igualitárias (NARVAZ; KOLLER, 2005, p. 122).

⁶ “Patriarcado” é uma palavra muito antiga que, antes do século XIX, fazia referência aos dignitários da igreja e aos primeiros chefes de família que viveram antes e depois do dilúvio. O termo ressurgiu com um sentido diferente a partir da segunda onda do feminismo, na década de 70, quando começou a ser usado para fazer referência à dominação dos homens sobre as mulheres (DELPHY, 2009).

As autoras afirmam que anteriormente ao estabelecimento do patriarcado, as mulheres desempenhavam papel ativo e respeitado, uma vez que mediavam as relações entre os humanos e os deuses - como sacerdotisas, videntes, curadoras - e ainda eram admiradas pelo poder de gerar a vida. Em consonância, Saffioti (2004, p. 60) alega que:

Embora não fossem detentoras de mais poder que os homens, nas sociedades de caça e coleta, eram consideradas seres poderosos, fortes, verdadeiros seres mágicos, em virtude de sua capacidade de conceber e dar à luz, presumivelmente sozinhas. Como a caça não é uma atividade diária, aos homens sobrava muito tempo livre, imprescindível para o exercício da criatividade. Foi, por conseguinte, na chamada “sombra e água fresca” que os homens criaram sistemas simbólicos da maior eficácia para destronar suas parceiras.

Conforme Narvaz e Koller (2006) e Saffioti (2004) quando os homens tomaram conhecimento sobre sua participação na procriação e, mais tarde, com o estabelecimento da propriedade privada, as relações passaram a ser predominantemente monogâmicas, para garantir a herança aos filhos legítimos. O corpo e a sexualidade das mulheres passaram a ser controlados, instituindo a família monogâmica e a divisão social e sexual do trabalho. Tais acontecimentos provocaram a substituição de uma organização social igualitária por uma norteadada por valores patriarcais (NARVAZ; KOLLER, 2006; SAFFIOTI, 2004).

Millet (1970) explica que essa forma de organização da sociedade apresenta dois princípios básicos que regem as relações sociais: as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens; e os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. De acordo com Saffioti (2004), com a consolidação da organização patriarcal nas civilizações, os homens inventaram a ideologia de dominação que tornaram as mulheres socialmente submetidas. Assim, a supremacia masculina ditada pelos valores patriarcais atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia feminina; e estabeleceu papéis sociais e sexuais pelos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (MILLET, 1970).

Segundo Saffioti (2004) o sistema patriarcal integrou-se, ao longo de sua formação, ao racismo e, principalmente, ao capitalismo. Ainda que se constate a consolidação do patriarcado anteriormente ao capitalismo, ele intensifica as

contradições atuantes na sociedade. “São duas faces de um mesmo modo de produzir e reproduzir a vida” (SAFFIOTI, 1985, p. 98). Em ambos os processos, observa-se a construção das relações entre os sujeitos a partir de aspectos de expropriação e dominação, nas quais os homens assumem privilégios em detrimento das mulheres (SAFFIOTI, 1988, 2001). Por conseguinte, algumas teóricas (MILLET, 1970; LERNER, 1990; SAFFIOTI, 1988) atribuem aos dois processos mencionados a gênese da violência contra a mulher e a rígida divisão sexual do trabalho.

Conforme Hirata e Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho se refere à divisão do trabalho social que decorre das relações sociais entre os sexos, se consolidando como fator prioritário para a sobrevivência dessas relações. Como defende Kergoat (2009, p. 67):

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas são antes de tudo construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente distintos. Eles formam dois grupos sociais que estão engajados em uma relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, têm uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem através da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, de maneira concisa: divisão sexual do trabalho.

Nessa perspectiva, a divisão sexual do trabalho significa:

A designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, dentre outros) (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

A Divisão Sexual do Trabalho apresenta dois princípios organizadores: o princípio de separação, isto é, a defesa de que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio de hierarquia, a partir do qual um trabalho de homem tem mais valor do que um trabalho de mulher. Tais princípios são aplicados mediante um processo de legitimação que reduz os papéis sociais às diferenças sexuais como um destino natural da espécie, rebaixando gênero ao sexo biológico (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Nesse sentido, Amâncio (1994) analisa que o direcionamento específico de papéis constitui uma realidade dependente da construção de estereótipos e da ideologização do feminino e do masculino. Esse direcionamento assimétrico se sustenta na divisão sexual do trabalho, que diferencia as esferas de ação pelas

categorias sexuais, o que já sinalizamos, também, com Hirata e Kergoat (2007). Nessa construção, tem-se o homem representado em termos de grupo dominante e em modos de ser dominante, dispondo de recursos simbólicos para se representar de diversas formas (AMÂNCIO, 1997), enquanto as mulheres representam-se e são representadas em termos de grupo dominado com uma esfera de ação restrita ao universo da família (AMÂNCIO, 1994).

A observação dos aspectos supracitados norteia a nossa análise sobre como tais construções sociais podem ser reproduzidas no espaço da educação. Saffioti (2001, 1992) afirma que, numa sociedade patriarcal, diversos processos e instituições estão envolvidos na manutenção dos status quo. Desse modo, contribuem para a dissimulação do caráter de construção social da realidade, por meio da contínua repetição da norma, o que marca a naturalização das desigualdades. Por conseguinte, todos os espaços de aprendizado e os processos de socialização estão aptos a reproduzir os estereótipos dos sexos e gêneros como próprios de uma suposta natureza (feminina e masculina), apoiando-se, sobretudo, numa determinação biológica.

Essa perspectiva nos inquietou a refletirmos sobre as assimetrias entre os sexos e gêneros presentes na sociedade no campo do desenvolvimento infantil, de modo a investigar como são tratadas e reproduzidas, na área da Educação, as questões nos âmbitos dos padrões de feminilidade e masculinidade historicamente impostos. Sabe-se que, ao se incorporar ao contexto social, a criança será incentivada a desempenhar e reproduzir comportamentos para a manutenção do status quo (LANE, 1984). Como sintetizam Vianna et al. (2009), meninas e meninos são educados para corresponder às expectativas da sociedade em relação ao papel que cada um deve desempenhar. Consequentemente, o processo de socialização na infância apresentará desdobramentos específicos a partir de suas condições materiais e aspectos que perpassam os recortes de classe, raça, sexo e gênero.

Partindo da premissa de que a reprodução dos papéis sexuais estereotipados pode provocar a reprodução da violência contra a mulher, e considerando a responsabilidade da escola na formação dos indivíduos, nos propomos a investigar como essas questões estão presentes, e se estão presentes, nos documentos que orientam as práticas da Educação Infantil. Para alcançar o objetivo proposto, apresentaremos a historicidade do conceito de infância e do atendimento à criança no

Brasil, até chegar na modalidade educacional a qual conhecemos hoje para, por conseguinte, analisarmos numa perspectiva de relações de gênero.

3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: APONTAMENTOS PARA A TEMÁTICA DO GÊNERO

A organização da educação infantil, enquanto modalidade de ensino, desde sua origem vinculou seus eixos centrais as concepções de criança e de infância. Tais concepções, por sua vez, sempre estiveram relacionadas aos modelos de sociedade de cada época. Como demonstraremos, em diferentes períodos históricos e diferentes formas de organizar a vida econômica e social, prevaleceram noções distintas sobre o universo infantil.

A história da atenção à criança revela um interesse social na infância, a qual foi alvo de diferentes perspectivas. Encontramos em Rizzini e Pilotti (2011) que “as relações sociais da criança com a família, com a Igreja, com o Estado e com outros estamentos da sociedade perpetuaram valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subjugados em seus papéis” (p. 15). Desse modo, da concepção predominante de cada época, decorria uma prática social, política, institucional, familiar e pedagógica. Tais considerações nos permitem afirmar que o entendimento da infância que se sustenta atualmente é fruto de diferentes movimentos sociais, filosóficos e pedagógicos, que se tornaram hegemônicos em nossas formas de viver e de pensar.

No que concerne à historiografia da criança e da infância, os estudos de Ariés (1981) podem ser considerados uma referência pioneira. O autor traçou um perfil das características da infância a partir da idade média (XVI), no que tange ao sentimento sobre a infância, seu comportamento em coletividade na sociedade da época e suas relações familiares. Por meio de seus estudos, podemos perceber que as mudanças nas formas pelas quais os adultos concebem a infância ocorreram paralelamente às alterações na estrutura familiar, à escolarização das crianças e à diminuição das altas taxas de mortalidade infantil, proporcionada tanto pelos avanços na área da Medicina como também pelo reconhecimento da necessidade de cuidados físicos específicos às crianças.

As pesquisas realizadas por Ariés (1981) apontam para o fato de que, na Idade Média, não havia uma ruptura entre o mundo adulto e aquele reservado à

criança, como constatamos atualmente. Ou seja, não havia uma diferenciação entre as categorias do desenvolvimento humano e as crianças não eram reconhecidas enquanto fase específica.

Em virtude dessa acepção, a puerícia se limitava à idade em que a criança necessitava de cuidados para sua sobrevivência, em razão do pouco desenvolvimento físico. Ao passo que esse desenvolvimento era assegurado, a criança era introduzida no convívio social dos adultos e a aprendizagem dos valores e costumes iam se construindo. Desse modo, as crianças já participavam dos jogos e atividades dos adultos, sem distinção de idade ou classe social (ARIÉS, 1981).

Em tais circunstâncias, conforme o referido autor, não existia um sentimento de infância ou um sentido afetivo que unisse os membros da família. Importante ressaltar que isso não significa que as crianças fossem negligenciadas ou desprezadas, dado que, conforme Ariés (1981), o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Contudo, corresponde à consciência da singularidade infantil, que a distingue do adulto e, segundo Ariés (1981), essa consciência não existia. “Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe [...], ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÉS, 1981, p. 145). Assim, elas eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização dessa sociedade. Até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim “homens de tamanho reduzido” (ARIÉS, 1981, p. 39).

Ariés (1981) defendeu sua tese considerando os altos índices de mortalidade infantil e a forma de viver das crianças com poucas distinções dos adultos, o que se evidenciava nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outros aspectos do cotidiano em coletividade. O autor ainda defende que não existia um lugar para a infância ao constatar a ausência de representação desta na arte medieval (ARIÉS, 1981).

Tendo em vista o próprio cunho pioneiro de sua produção, algumas críticas foram, posteriormente, formuladas por vários autores. Segundo Corazza (2002), as críticas sinalizam que a análise das fontes iconográficas e figurativas seria pouco conclusiva, no que tange à comprovação das hipóteses. Nesse viés, a autora alega que essas fontes seriam reveladoras apenas de camadas sociais que detinham o privilégio de ter acesso ao uso das mesmas, o que desconsidera classes sociais em desvantagem. No entanto, estamos de acordo com Corazza (2002) quando afirma que

Ariés inaugurou um novo caminho de pesquisas e indagações históricas sobre a infância, fato reconhecido em unanimidade por todos os autores. A obra de Ariés é um marco para entendermos que a infância é uma categoria da modernidade e que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção. Nesse sentido, suas contribuições não podem ser ignoradas.

Para Corazza (2002) a história da infância revela um silêncio histórico, tendo em vista a pouca problematização sobre a categoria. Isso se deve não porque não existiam crianças, mas porque não existia esse objeto discursivo o qual hoje nos referimos como infância, nem essa figura cultural e social que chamamos de criança.

Embora não existam consensos absolutos, muitos aspectos convergem nos estudos sobre a infância. Um deles diz respeito ao estabelecimento da vida privada e da intimidade contribuindo para o fim das organizações coletivas sinalizadas por Ariés (1981). Conforme Vasconcelos e Moreira-Monteiro (2003), a partir do desenvolvimento do capitalismo, consolida-se a separação entre as esferas pública e privada, transferindo para o Estado a administração do âmbito público e das relações de produção, enquanto a família permaneceria voltada para o espaço privado e doméstico.

Por conseguinte, sob influência do catolicismo, surge uma nova visão de família e de sociedade, pautadas na união por afetividade - fatos que também impulsionaram o surgimento da família nuclear. Nessa conjuntura, a criança foi colocada num novo lugar, como despreparada para a vida e cabendo aos pais a responsabilidade moral e espiritual. Tais aspectos deram origem ao sentimento de família e de infância, estabelecendo, no século XVII, a família moderna e uma nova concepção sobre a manutenção da vida infantil.

No sentido de tais transformações, o avanço técnico-informacional deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma significativa alteração na forma de cuidar e educar as crianças (DIDONET, 2001; PASCHOAL e MACHADO, 2009). Nesse contexto, encontramos os primeiros apontamentos de instituições mais formais voltadas para a assistência e educação infantil.

Antes de entrarmos numa discussão sobre a educação infantil propriamente dita, os pontos mencionados até o momento trazem à tona as reflexões de Rizzini e Pilotti (2011) que dedicaram-se em investigar as políticas dirigidas à infância no Brasil. De acordo com os autores mencionados, as políticas voltadas para a infância revelavam um abismo entre crianças e adolescentes privilegiados e marginalizados.

Desse modo, prevaleceram propostas assistenciais destinadas a compensar a ausência de uma política social efetiva que proporcionasse condições equitativas de desenvolvimento. Essa análise, por sua vez, pode trazer valiosos ensinamentos para o entendimento do presente (RIZZINI; PILOTTI, 2011) e das perspectivas que orientação a educação.

A quem caberia a responsabilidade pelas crianças no Brasil é uma questão que atravessa os séculos. No período colonial, a infância estava submetida a intervenção dos jesuítas, sob determinações de Portugal. Ao cuidar das crianças índias, os jesuítas tinham o objetivo de ensinar normas e costumes cristãos e, assim, exercer influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Por ação de disputas de poder na Corte de Portugal, os padres perderam seu poder político e material nas missões indígenas. Consequentemente, os jesuítas foram expulsos e a escravização indígena proibida. No entanto, a exploração pelos colonos continuou. No que se refere às crianças,

Morriam com facilidade, devido às condições precárias em que viviam seus pais e, sobretudo, porque suas mães eram alugadas como amas-de-leite e amamentavam várias outras crianças. [...] Vale registrar que o abandono de crianças, escravas ou não, era uma prática bastante frequente até meados do século XIX, mesmo nos países considerados “civilizados” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 18).

Em decorrência desse cenário de abandono, foi implantada no Brasil o que ficou conhecida como “roda dos expostos” (RIZZINI; PILOTTI, 2011; SILVA; FRANCISCHINI, 2012), um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que pudesse identificar qualquer pessoa. Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 19), o “objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias”. Nesse contexto, as crianças eram alimentadas pelas amas-de-leite e alugadas e entregues às famílias mediante pensões e, posteriormente, ficavam à mercê de um Juiz para decidir sobre o destino de suas vidas. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde novas (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Esse período conhecido pelas rodas dos expostos passou a ser alvo de críticas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o que possibilitou o advento da

pediatria no país, assim como ações privativas e de cunho filantrópico, influenciadas pelo movimento positivista e higienista que ganhava espaço no cenário internacional (PEREZ et al, 2010). Rizzini (1997) aponta o surgimento da pediatria como uma marca de uma nova mentalidade em torno da criança como futuro da nação, o que implicou em profissionais médicos atuando junto à família para ensinar cuidados de saúde e de higiene.

A autora salienta que havia o reconhecimento dos primeiros anos de vida como uma fase importante, mas o interesse maior era de moldar a criança e no discurso de proteção ao infante estava presente a proposta de defesa da sociedade. De acordo com Perez et al. (2010), esse conjunto de mudanças aconteciam em razão da passagem do império à república e da sociedade escravocrata à organização da sociedade livre e de trabalhadores, período relacionado ao despertar do sentimento de nacionalidade e ao início da industrialização do país.

Posteriormente, emergiu a prática de recolher crianças órfãs em instituições, sob a justificativa de que fugiam do controle das famílias e ameaçavam a ordem pública. Assim, o Estado tinha um olhar apenas para crianças pobres que, de alguma forma, eram vistas como perigosas em potencial (RIZZINI; PILOTTI, 2011; RIZZINI, 1997; SILVA; FRANCISCHINI, 2012). Nessa época havia a proposta de oferecer uma educação diferenciada para as crianças, isto é, industrial para os meninos e doméstica para as meninas, "preparando-os(as) para ocupar o seu lugar na sociedade" (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 20).

Com o passar do tempo, surgiram muitos posicionamentos questionando o regime vigente, ao passo que ele comprometia o desenvolvimento dos indivíduos e estes ainda contavam com grande dificuldade de reinserção na sociedade após o longo período de condicionamento institucional (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Por conseguinte, algumas iniciativas apontavam para uma mudança na forma de olhar e de assistir crianças e adolescentes de um modo geral. No entanto, essa trajetória permaneceu durante muito tempo dotada de sentido higienista, assistencialista, filantrópico ou ainda caritativo, com pouco propósito educacional de fato. Como defendem Perez et al. (2010) o processo de instituição da infância no Brasil ocorreu na intersecção entre medicina, justiça e assistência pública, contexto no qual a infância era objeto de atenção e controle por parte do Estado. Nessa conjuntura, era definido que:

Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à Justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. À filantropia – substituta da antiga caridade – estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associação às ações públicas [...] a conexão jurídico-assistencial atuará visando um propósito comum: “salvar a criança” para transformar o Brasil. (RIZZINI, 1997, p. 30).

Nesse percurso, foram criados o Juízo de Menores e o 1º Código de Menores, instrumentos tanto de assistência quanto de controle social da legislação dos indivíduos de zero a dezoito anos que, na análise de Silva e Francischini (2012), legitimou uma relação estabelecida entre pobreza e delinquência. Seguidamente, o 2º Código de Menores instituiu a Doutrina da Situação Irregular, especificando a natureza do tratamento aos indivíduos, substituindo todos os termos definidos anteriormente (expostos, abandonados, vadios, libertinos e mendigos) pela expressão “situação irregular”.

Esse código se fez presente até a adoção da Doutrina da Proteção Integral, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990) o qual incorporou como obrigação da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente (SILVA; FRANCISCHINI, 2012). Apesar de diversas ações, até o final da década de 1930, ainda se constatava as ações assistenciais com caráter caritativo ou filantrópico. Apenas a partir da década de 1940 contamos com o surgimento de órgãos e maiores iniciativas com enfoque educativo.

Conforme sinalizam Silva e Francischini (2012), o que também procuramos delinear no presente texto, “a história da educação infantil no país está inserida na história da assistência para a criança” (p. 268). Após remetermo-nos à tal historicidade, podemos avançar para uma discussão sobre o desenvolvimento dessa modalidade educacional e sua expansão até chegar ao que conhecemos atualmente.

Do ponto de vista histórico, foi necessário quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação, o que foi efetivamente reconhecido a partir da Constituição de 1988 e, conseqüentemente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nos anos seguintes, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos intitulados “Política Nacional de Educação Infantil”, objetivando apresentar diretrizes pedagógicas e de recursos humanos para expandir e melhorar a qualidade desse nível de ensino (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

De forma semelhante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

Evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2006, p. 10).

A partir disso, contamos com a publicação de uma série de documentos que contribuíram significativamente para a formulação de diretrizes e normas de educação da criança pequena em todo o país (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Tais documentos entraram em consonância com uma nova visão sobre educação, agora com funções sociopolíticas e pedagógicas, comprometida “com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17) e sobre o sujeito criança, “social e histórico, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca” (BRASIL, 1998, p. 7).

Diante de tais aspectos, se podemos considerar um avanço para a área a existência de documentos voltados especificamente para a educação infantil, precisamos investigar até que ponto eles efetivamente garantem as especificidades defendidas. É necessário verificar até que ponto os documentos da Educação contemplam o que anunciam no que diz respeito ao trabalho a ser realizado com meninas e meninos de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas (CERISARA, 2002).

De acordo com Finco (2008), uma análise do processo educacional revela que a escola ainda tende a naturalizar as diferenças entre meninas e meninos, e a concepção predominante do que é ser menina e menino em nossa sociedade se reflete na função social assumida pela escola e nas relações escolares. Na opinião de Louro (2000, p. 49, grifos da autora), a escola:

está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres “verdadeiros”, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade.

Estamos de acordo com as pesquisadoras Vianna e Unbehaum (2004) quando afirmam que essas questões precisam estar presentes, principalmente, ao tratar da Educação Infantil. Sendo uma fase fundamental na socialização das crianças, temos uma provável instituição dos estereótipos de gênero, logo, evidencia-se como um momento em que as diferenças de sexo e gênero e aspectos relacionados devem ser uma preocupação de educadoras e educadores (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Enquanto primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar. Portanto, é preciso considerar a experiência escolar como fundamental para que conceitos como o de gênero se articulem ao longo de processos em que a noção de corpo, gênero e sexualidade são socialmente construídos (RIBEIRO, 2012). Isto posto, fica evidente a necessidade de uma educação escolar a partir de uma perspectiva problematizadora, a fim de questionar as relações de poder e hierarquias sociais que as concepções curriculares estão aptas a reproduzir, em favor da superação das relações que submetem meninas e mulheres à lógica patriarcal. Nesse sentido, objetivamos investigar quais projetos pedagógicos têm orientado a educação de meninas e meninos.

4 MÉTODO

Para a realização do estudo, utilizou-se de pesquisa documental. A análise do material investigado foi feita à luz do materialismo histórico dialético e da perspectiva feminista da divisão sexual do trabalho. Como sintetiza Kosik (1976), ao analisar um fenômeno, entende-se que a sua essência não está explícita e imediatamente na sua manifestação sensível, empírica, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e contradições internas fundamentais. Nesse sentido, pressupõe-se que os fenômenos sociais não devem ser entendidos isoladamente, e sim como processuais e históricos, pertencentes a uma totalidade complexa, influenciados por contextos particulares de cada época.

Os critérios de inclusão para a amostra neste trabalho foram: ser um documento oficial que oriente especificamente práticas para a Educação Infantil, advindos de resoluções ou pareceres CNE/CEB, de sentido obrigatório ou não. Os

documentos que se enquadram nesses requisitos são: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Além desses, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos de instituições escolares cujos critérios de inclusão consistiram em: ser de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em funcionamento na cidade de Natal/RN, com aceitação para a realização da pesquisa e que possibilitasse o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Lembramos que o momento de realização da pesquisa coincidiu com a época de reformulação dos referidos documentos, por ordem da Secretaria Municipal de Educação, o que resultou em muitos deles indisponíveis para o acesso.

As instituições nas quais a coleta de dados foi possível foram as seguintes: CMEI Kátia Fagundes Garcia, CMEI Frei Damião, CMEI Vilma Teixeira Dourado Dutra, CMEI Moema Tinôco, CMEI Professora Marise Paiva, CMEI José Alves Sobrinho, CMEI Professora Darilene Brandão Martins, CMEI Maria Eunice Davim, CMEI Professora Libânia Medeiros e CMEI Professora Carmen Maria Reis.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse estudo partiu do entendimento de que os documentos estudados são datados, provenientes de determinados momentos históricos que, por conseguinte, expressam e reproduzem valores e costumes da sociedade de segmentos socioculturais dominantes, dando significado às práticas sociais. Partindo dessa premissa, a análise aqui empreendida enfatizou os aspectos das políticas públicas de Educação Infantil no que tange à reprodução, manutenção ou supressão das desigualdades entre os sexos e gêneros, a fim de identificar a relação com a reprodução das violências contra as mulheres. O estudo dos referidos documentos desencadeou algumas categorias de análise, as quais explicitamos a seguir.

5.1 GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

A maior parte das referências sobre as questões em tela seguem um sentido semelhante ao que já foi observado em outras pesquisas. As alusões às relações entre os sexos e gêneros geralmente ficam restritas ao discurso geral sobre direitos e valores, como foi possível constatar na única menção presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 17, grifo nosso):

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica [...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a maioria das referências sobre a temática é identificada de forma similar. Na apresentação do documento, observamos a primeira menção:

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, **de gênero**, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p. 9, grifo nosso).

O volume II do mesmo documento, ao tratar de crianças de quatro a seis anos, enfatiza a importância do incentivo ao “respeito às características pessoais relacionadas **ao gênero**, etnia, peso, estatura, etc.” (BRASIL, 1998, p. 37, grifo nosso). De forma semelhante, observamos menção às questões de gênero no item “Respeito à Diversidade”: “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” (BRASIL, 1998, p. 41, grifo nosso).

Não obstante, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) trazem alguns apontamentos sobre as desigualdades que marcam o país e orientam que tais aspectos sejam uma preocupação também para os documentos correspondentes:

Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar. O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e **de gênero**, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e **de gênero** (BRASIL, 2006, p. 23, grifo nosso).

Nesse contexto, ao tratarem das propostas pedagógicas das instituições escolares, orientam que:

Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação **de gênero**, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados (BRASIL, 2006, p. 36, grifo nosso).

Fazendo referência à atuação dos profissionais da Educação Infantil, os Parâmetros orientam a valorização de “atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação **de gênero**, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p. 36, grifo nosso).

A observação dos aspectos supracitados norteia também a nossa análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Dentre os poucos documentos que apresentam alguma menção às questões aqui elencadas, o fazem justamente trazendo trechos dos documentos oficiais mencionados anteriormente. De fato, pode-se assumir tais considerações como um sensível avanço em termos de documentos para a Educação Infantil. No entanto, concordamos com Vianna e Unbehaum (2004, 2007) quando afirmam que, ao ficarem subsumidas aos discursos sobre direitos e valores, a compreensão das relações entre os sexos e gêneros pelas instituições escolares corre o risco de permanecerem veladas, uma vez que quando mencionadas pelas políticas públicas, não são explorados em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de sexo e de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

5.2 GÊNERO NO BRINCAR: **uma análise a partir da ludicidade**

O único Projeto Político Pedagógico (PPP) no qual foi possível identificar referências às relações entre meninas e meninos no campo de proposta de ação da escola, e não somente na fundamentação teórica, apontou preocupação com as brincadeiras. No tópico denominado “Expectativas para a disciplina Identidade e Autonomia”, observamos que o CMEI Vilma Teixeira Dourado Dutra objetiva incentivar “participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc” (PREFEITURA..., 2016, p. 46).

O referido PPP está em consonância com as determinações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), como consta:

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê (BRASIL, 1998, p. 37).

Explicaremos a importância de apontamentos como os citados. Os estudos de Vianna et al. (2009) sustentam a existência de um minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos no cotidiano escolar, evidentes no controle dos sentimentos, no movimento dos corpos, no desenvolvimento das habilidades e

dos modelos cognitivos de meninas e meninos, relacionados à expectativas sociais e culturais para com as crianças.

Tais expectativas acabam promovendo vivências distintas: “se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho” (VIANNA et al., 2009, p. 273). As referidas autoras sinalizam que esse processo é notório nos brinquedos e atividades que são disponibilizados e permitidos para uns e não para outros. Assim, de forma prazerosa e dissimulada, as crianças aprendem a se comportar como “verdadeiros” meninas e meninos.

A questão dos brinquedos e atividades foi amplamente discutida por Belotti (1975). A autora explica que existem brinquedos “neutros”, isto é, considerados adequados tanto para meninas quanto para meninos. De uma forma geral, a autora se refere à brinquedos não estruturados, como instrumentos musicais, jogos de encaixar, quebra-cabeça, etc. No entanto, ressalta que alguns brinquedos apresentam elementos perfeitamente identificáveis e estruturados, os quais resultam numa clara diferenciação:

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quatinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval. Para os garotinhos em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cow-boy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar (BELOTTI, 1975, p.75-76).

Nessa conjuntura, avalia-se que:

Certamente, depois de terem suas escolhas recusadas, meninos e meninas fazem pedidos apenas dos brinquedos que aprenderam a reconhecer como aceitos: os brinquedos “certos”, porque sabem que não irão receber o brinquedo “errado”. Tais imposições, feitas às crianças, desde muito pequenas, assumem o caráter de preferências e gostos. É necessário, portanto, refletir sobre a categorização dos brinquedos para meninos e meninas e de tudo que está implícito nesta distinção (FINCO, 2007, p. 112).

Essa diferenciação pressupõe quais são as características socialmente desejáveis para cada sexo. Como já apontamos, constata-se a construção do feminino e do masculino de forma diferenciada, com um direcionamento específico de papéis a serem desempenhados. Esse processo é notório na separação das atividades recreativas, quando identificamos a reprodução de assimetrias e hierarquias de poder entre os sexos e gêneros. Para o menino, é apresentada uma possibilidade maior e mais significativa de papéis, enquanto para a menina é oferecido um modo de ser restrito e socialmente pensado de forma a direcionar todos os comportamentos para a esfera privada. Nessas circunstâncias, o ser mulher é representado como “o segundo sexo” tal qual denominava Beauvoir (1967) o que na prática significa um indivíduo cuja diferenciação com os outros se resume a funções sociais da afetividade e do cuidado. Desse modo, espera-se que mesmo quando a mulher ultrapassa as fronteiras dessa esfera para o mundo do trabalho, suas atividades e funções sejam uma extensão das atividades domésticas e dos comportamentos a ela associados para o universo trabalhista.

Ao reproduzirem tais ideais, as práticas educativas delimitam, desde tenra idade, posições e lugares sociais desiguais para meninas e meninos. Essa delimitação, por sua vez, exerce influência na construção de um sexo hierarquicamente distinto do outro, ou seja, provoca a reprodução da dominação masculina e a consequente opressão ao sexo feminino.

Tais constatações evidenciam a importância da escola incentivar brinquedos e jogos sem diferenciações de sexo e de gênero, reiterando a relevância que tais atividades possuem na formação das identidades de meninas e meninos e na construção das relações sociais subsequentes. Isto posto, podemos considerar um significativo avanço observar essa referência no plano de ação da escola.

5.3 GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA RESISTÊNCIA HISTÓRICA

Ainda que tenha sido possível constatar algumas orientações sobre as relações de sexo e de gênero nas legislações e nos documentos oficiais da Educação Infantil, ao analisarmos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), instrumentos que refletem diretamente a proposta educacional da escola, observamos que tratar de tais questões ainda não são prioridade para a maioria das instituições. Dos 10 PPP's

analisados, 7 não apresentam qualquer menção ou referência às questões de gênero ou relações sociais entre meninas e meninos.

Pesquisas realizadas por Roseno e Guimarães (2016) identificaram que existe uma resistência para a inserção dessas questões em função de uma política ainda muito conservadora, condição que perpassa também os espaços educacionais. Contudo, entendemos que a educação escolar tem papel preponderante na desconstrução de preconceitos e discriminações e, assim, tem por obrigação moral, legal e ética somar esforços no combate às desigualdades (ROSENO; GUIMARÃES, 2016). Nesse sentido, concordamos com Nogueira (2010) quando afirma que cabe à escola se aprofundar em conhecimentos historicamente construídos e, por meio de discussões e reflexões, oportunizar a mudança de atitudes a todos os sujeitos envolvidos na educação.

Como sinalizamos anteriormente, uma análise da historicidade da condição social da mulher e do contexto sociocultural o qual estamos inseridos demonstra a existência de construções sociais e de mecanismos capazes de subjugar e inferiorizar o ser mulher, viabilizando a supremacia dos homens. Tal conjuntura não somente oportuniza meios de violência, como naturaliza condutas agressivas e as mulheres se tornam vítimas em potencial, sobretudo, de conhecidos e de membros masculinos da família. Esse cenário aponta para a necessidade de assumirmos uma perspectiva crítica sobre a subordinação histórica e as desigualdades que caracterizam a vida das mulheres, a fim de ampliarmos nossas possibilidades de transformação dessa condição. Por conseguinte, acreditamos que as violências contra as mulheres precisam ser discutidas por todos os setores sociais, principalmente o da educação, para que possamos superar os ideários que sujeitam meninas e mulheres à dominação masculina.

À vista disso, a ausência e a superficialidade da abordagem de tais questões no campo da educação infantil dificultam que as políticas educacionais e a instituição escolar se constituam como meios de discussão e de desconstrução das desigualdades entre os sexos e gêneros. Ao mesmo tempo, viabiliza que as concepções curriculares estejam aptas a perpetuar relações de poder e hierarquias sociais, encorajando a reprodução da violências contra as mulheres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar como são tratadas as questões sobre gênero e relações sociais entre meninas e meninos no campo da educação infantil e a relação com a violência contra a mulher no município de Natal. Para tanto, buscamos identificar a historicidade da condição social da mulher e das desigualdades entre mulheres e homens e, por conseguinte, a persistência dessa configuração até os dias atuais. Para o entendimento de tais aspectos, enfatizamos uma discussão sobre a divisão sexual do trabalho e a ideologia patriarcal como fatores preponderantes na construção das relações entre os sexos e gêneros e na manutenção das concepções que reproduzem a opressão ao sexo feminino.

Além disso, remetemo-nos à historicidade da condição social da infância e da assistência à criança para um melhor entendimento sobre a educação infantil a qual conhecemos hoje. Nesse sentido, buscamos delinear como as crianças são incentivadas desde cedo para corresponderem às expectativas da sociedade no que é desejável para cada sexo e como a imposição de padrões e doutrinas ocasiona a desvalorização e objetificação das meninas e mulheres. Por conseguinte, identificamos como tais construções podem encontrar campo fértil nas escolas, instituições de socialização e de reprodução dos valores da sociedade.

Para tanto, tivemos como objetos de estudo as legislações e os principais documentos que norteiam a educação infantil, a fim de investigar quais propostas pedagógicas estão orientando a educação das crianças. Com base na análise dos dados, foi possível apreender que ainda existe uma resistência histórica para que as questões sobre gênero, sexo e relações sociais entre meninas e meninos estejam efetivamente presentes nos documentos que orientam essa modalidade de ensino. Quando presentes, a abordagem desses aspectos estava restrita ao discurso geral sobre direitos e valores, o que não contempla todos os antagonismos de sexo e de gênero que podem estar presentes nas relações e contextos pedagógicos.

Tratar de tais questões no âmbito da educação infantil significa reconhecer a experiência escolar como fundamental no processo de romper as estruturas sociais que objetivam construir os indivíduos sob o critério da hierarquia, em prol da superação das desigualdades que demarcam sobretudo à vida das mulheres. Logo, espera-se que educadoras e educadores tenham consciência do potencial que o

ambiente coletivo de educação tem pra favorecer, desde as primeiras relações, a formação de indivíduos sem práticas sexistas (FINCO, 2008).

REFERÊNCIAS

ALEMANY, Carme. Violências. In: HIRATA, Helena et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 271-276.

AMÂNCIO, Lúcia. **Masculino e feminino**: a construção social da diferença. Porto: Afrontamento, 1994.

AMÂNCIO, Lúcia. The importance of being male: Ideology and context in gender identities. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, v. 10, p. 79-94, 1997.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, 1981.

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo: **A experiência vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional da educação infantil**: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz et al. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: era uma vez... quer que conte outra vez?. São Paulo: Vozes, 2002.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena et al (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 173-178.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 561-584, 2005.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001.

FEITOSA, Sônia de Melo. **Mulher não vale nem um real**: patriarcado nas letras das músicas de forró. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. **Ciências e letras**, v. 43, p. 261-274, 2008.

FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. Gênero e exclusão social. **Textos para Discussão – TPD**, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, 2001.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**: dicionário crítico do feminismo. São Paulo: UNESP, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANE, Silvia T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. **Psicologia social**: o homem em movimento, v. 13, p. 10-19, 1984.

LERNER, Gerda. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Crítica, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

MILLETT, Kate. **Sexual politics**. [S.l.]: University of Illinois Press, 1970

MINELLA, Luzinete Simões. Papéis sexuais e hierarquias de gênero na história social sobre infância no Brasil. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 289-327, 2006.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, Helena et al. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 101-106.

NARVAZ, Martha Giudice.; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 49-55, 2006.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **A invenção da família. Pensando famílias**, v. 7, n. 9, p. 121-134, 2005.

NOGUEIRA, Daniela Macias. **Gênero e sexualidade na educação**. In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1, 2010. Londrina, Universidade Estadual de Londrina. Anais... Londrina, 2010.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A Educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associado, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

OLIVEIRA, Abraão Felipe Santos de. A separação entre meninas e meninos no espaço escolar: um olhar etnográfico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Campina Grande. **Anais I CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2014. p. 1-5.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, v. 9, n. 33, 2009.

PEREZ, José Roberto Rus et al. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL do NATAL. Secretaria Municipal de Educação Infantil. Centro Municipal de Educação Infantil Vilma Teixeira Dourado Dutra. **Projeto Político Pedagógico**. Natal, 2016.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ESCOLAS DO PARANÁ**. 2012. 173 f. Tese (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Santa Úrsula: Universitária Santa Úrsula, 1997.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A infância sem disfarces: uma leitura histórica: a arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSENO, Camila; GUIMARÃES, Janaina. **A emergência diante da proposital invisibilidade: por que não falar de gênero na educação?** In: VI EPEPE – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 6., 2016, Juazeiro, Bahia. Anais... Juazeiro: Universidade do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. **Perspectivas**, São Paulo, n. 8, p. 95-141, 1985.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Movimentos sociais: face feminina. **A condição feminina**, p. 143-178, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Rearticulando gênero e classe social. Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero: poder e impotência**. São Paulo: Revinter, 1995.

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

TORRÃO FILHO, Amílcar et al. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, 2005.

VASCONCELOS, K. E. L.; MOREIRA-MONTEIRO, E. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Rev. Serviço Social e Sociedade**, v. 76, p. 177, 2003.

VIANNA, Claudia et al. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. **Gênero em movimento: novos olhares**, muitos lugares, Florianópolis, p. 197-212, 2007.