

Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira

Daniela Finco

Ainda hoje algumas pesquisas sustentam que, para além das diferenças anatômicas entre os sexos, o cérebro de meninas e de meninos processa de modo essencialmente distinto a linguagem, as informações, as emoções, o conhecimento e tantas outras características, tidas como naturais, que conduziriam às distinções de comportamento e de habilidade cognitiva. Mas será, de fato, possível afirmar que as competências, os atributos e os comportamentos deles decorrentes são originalmente configurados conforme cada sexo? Será verdade o que nós aprendemos sobre as justificativas biológicas para as diferentes habilidades de meninas e meninos?

Em ampla investigação sobre as construções do sexo e do corpo sexuado, Anne Fausto-Sterling (2000) – professora de biologia e estudos do gênero do Departamento de Biologia Molecular e Celular e Bioquímica da Universidade de Brow, em Rhode Island, Estados Unidos – cita inúmeras pesquisas que atestam a existência de uma anatomia cerebral específica para cada sexo. Daí viria o fundamento para atribuir às mulheres e a seu largo corpo caloso, a intuição, a falta de aptidão para ciências exatas, a ampla habilidade verbal e o uso simultâneo de ambos os hemisférios cerebrais. Aos homens, em geral, atribui-se melhor desempenho espaço-visual, matemático e científico. Articulado biologia, medicina e ciências sociais, a autora revela ainda como essas pesquisas usam as relações sociais para estruturar a natureza e, ao mesmo tempo, reduzem o mundo social a ela. Em outras palavras, passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico, e seus efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade.

Refletir sobre os fundamentos dessas afirmações no âmbito da educação e, mais especificamente, da Educação Infantil exige o questionamento de suas origens e do peso do caráter biológico na construção das diferenças. Isso pressupõe, por exemplo, indagar a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida em creches e pré-escolas.

No Brasil a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 garantem às crianças de 0 a 6 anos¹ o direito de serem educadas fora de casa em creches e pré-escolas. A educação infantil (creche e pré-escola), como primeira etapa da Educação Básica, 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 (Faria e Finco, 2013). Na educação infantil as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas.

A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vem sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. E a denúncia do pretenso caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas (Scott, 1999). A desigualdade de gênero, ainda presente em nossa sociedade, afeta até mesmo as pesquisas sobre o desempenho e o desenvolvimento cognitivo de meninas e meninos. As afirmações biológicas sobre diferenças sociais nem sempre são cientificamente válidas, pois o conhecimento científico também é socialmente construído (Fausto-Sterling, 2000; Citeli, 2001).

No âmbito dos modelos cognitivos, é possível comprovar que as diferenças no desempenho em matemática ou na capacidade de linguagem resultam de diferenças cerebrais de cada sexo, consideradas inatas? No campo das relações e dos comportamentos infantis, podemos mesmo supor que elas necessariamente preferem as bonecas e eles os carrinhos? Elas foram feitas para brincar de roda e eles de futebol? Qual o papel das instituições de educação infantil frente às questões de gênero? Para abordar estas questões trago neste artigo algumas reflexões sobre o processo de socialização de gênero na infância, resultantes de minhas pesquisas sobre gênero e educação da primeira infância, tema que venho realizando ao longo dos últimos 10 anos.

1. *Meninos x meninas: a força dos brinquedos*

As modernas sociedades ocidentais fixaram das características “básicas” da masculinidade e da feminilidade com base nos aspectos biológicos. A normalização da dicotomia homens versus mulheres acabou por fundar a forma

¹ A Lei brasileira no. 11.274/2006 instituiu e normatizou o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, alterando a LDB de no. 9394/96, levando as crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental.

de pensamento segundo a qual: há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas para as mulheres ou para os homens, meninas e meninos.

As características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade considerada dominante em nossa sociedade e à feminilidade tradicionalmente atribuída às mulheres são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas nos corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos. Existe, dessa forma, uma construção cultural específica do corpo masculino e do feminino. Por meio de um processo de construção social que controla os desejos espontâneos da criança, busca reforçar o aprendizado do comportamento tipicamente feminino e masculino.

A perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos.

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na educação infantil (Finco, 2003). Por exemplo, a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa.

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas.

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são

educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares, professoras e professores interagem com as crianças.

As distinções podem ser percebidas, mas não são fixadas na característica biológica apresentada ao nascer. Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. 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.

As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências. Egle Becchi (2003) nos fala de uma “linguagem dos gestos”: gestos ligados ao dia-a-dia, gestos do ato de brincar, gestos do corpo pelos movimentos corpóreos de aproximação, contato e exploração. Para a autora italiana, muito ainda deve ser estudado sobre linguagem gestual, uma “didática dos gestos”, que penetra e caracteriza a pedagogia: o uso do corpo acariciado ou punido, as estratégias de voz – o tom, o canto, o grito.

A diferenciação com base no gênero aparece em evidência quando falamos especificamente dos brinquedos das crianças. Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros de cozinha, quatinhos para bebês, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e bonecas com o respectivo enxoval. Para os meninos em geral os brinquedos divergem completamente: carrinhos, caminhões, motos, aviões, arminhas, bolas, skates.

Temos que nos questionar os significados desta categorização, questionar porque atualmente até os brinquedos considerados *neutros*, considerados *próprios* tanto para meninas quanto para meninos, como jogo de construção, mosaico, quebra-cabeça, jogos de encaixar, instrumentos musicais acabam sendo personalizados com personagens como *Ben 10* ou *Barbie*. Ao refletir sobre os primeiros contatos das crianças com os brinquedos no âmbito da educação familiar é possível perceber que a forma como são guardados e oferecidos os brinquedos pode consistir em uma manipulação da brincadeira.

A pesquisa de Elena Belotti (1973), já apontava que ao adulto não basta escolher o brinquedo pela criança: quando dá uma boneca a uma menina, o adulto não se contenta em simplesmente oferecer-lhe, mas também lhe mostra como se segura nos braços e como se acalenta. É bastante curioso observar como os meninos da mesma idade, não ensinados como as meninas, seguram nos braços as mesmas bonecas de maneira muito mais despreocupada, por exemplo, mantendo-as em pé e não à vontade, passando-lhes um braço em volta do pescoço, apertando-as ou mesmo esmagando-lhes a cabeça. Em todos os casos, o acalantar a boneca está quase sempre ausente.

É importante perceber que a escolha do brinquedo está relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido. Os jogos e os brinquedos são frutos de uma determinada cultura em cujo âmbito se podem fazer escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas. A diferenciação com base nos sexos aparece em evidência quando observamos os brinquedos. Os meninos encontram recompensas para interagir com brinquedos de meninos, e com os meninos, e as meninas, para interagir com brincadeiras de meninas juntamente com as meninas.

As brincadeiras das crianças, o seu faz de conta e suas fantasias mostram o papel ativo que as crianças têm na construção social das suas relações e identidades de gênero. O brincar é uma forma de vivenciar o mundo e, por isso, traz um sentido que será diferente para cada um, independentemente se é uma menina ou se é um menino. Meninos e meninas que, apesar de toda essa pressão exercida pelos estereótipos dos brinquedos, ainda conseguem manifestar seus desejos e vontades através dos brinquedos e das brincadeiras. Ao encontrarem espaço para a transgressão, meninas e meninos vão além dos limites do que é predeterminado para cada sexo, desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e buscam outros sentidos, ressignificando a cultura na qual estão inseridos e demonstrando formas variadas e originais de relacionamento. Ao contrariarem as expectativas dos adultos, meninas e meninos problematizam suas vidas, criam novas formas de relações, transgridem. A positividade das transgressões traduz-se no modo como resistem aos padrões preestabelecidos, quando expressam seus desejos, recriam e inventam maneiras criativas de brincar.

Reconhecer esta complexidade e criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades.

Afinal, as crianças pequenas são muito criativas e originais. Elas nos mostram que são capazes de ultrapassar as fronteiras e os preconceitos em relação à carga de estereótipos que sofrem. Pois, além do prazer e da necessidade que a criança sente de brincar, a brincadeira contribui para sua formação como indivíduo crítico, criativo, autônomo e atuante; por isso, vivenciar a brincadeira de forma livre e espontânea é muito importante para a participação cultural, crítica e criativa.

A brincadeira ocupa um lugar importante no processo de construção das identidades de meninos e meninas. Nesse sentido, compreender o que as crianças sabem e aprendem acerca do gênero através das suas brincadeiras é tão importante quanto perceber os usos que dão a esse conhecimento no contexto das relações sociais. Compreender e respeitar as escolhas das crianças é fundamental para que, entre pais, mães, professores e crianças, haja uma relação horizontal, não adultocêntrica. Compreender que meninas e meninos participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea (Faria e Finco, 2011). E as diferenças que as crianças nos mostram são elementos importantes para compreendermos os modos como as infâncias contemporâneas são construídas.

2. *Expectativas e experiências diferenciadas e o ato de transgredir as fronteiras*

É possível perceber um processo de socialização de gênero, que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual, marcadas pela condição de menina e de menino. Os brinquedos oferecidos para meninas e meninos, carregados de expectativas diferentes para cada sexo, proporcionam oportunidades e vivências corporais limitadas. A criança, ao brincar, está trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais: é na relação com o outro que ela constitui sua identidade. Fica difícil, por exemplo, continuar sustentando a importância de que um menino não brinque de boneca, em nossa sociedade atual, na qual cada vez mais o pai assume comportamentos de cuidado com suas próprias crianças.

Ao buscar as causas sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas, encontraremos suas origens em pequenos gestos cotidianos, em reações automáticas, cujos motivos e objetivos nos escapam e que repetimos sem ter consciência do seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional. São preconceitos que continuamos a considerar como verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. Frente às opressões que as crianças vêm sofrendo, meninos e meninas deixam de exercitar habilidades mais amplas, deixam de experimentar, de inventar e de criar. O modo como meninos e meninas estão sendo educados, em instituições de educação, pode contribuir para se tornarem mais completos e ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações.

Uma pesquisa etnográfica com crianças na rede municipal de São Paulo (Finco, 2010) buscou compreender como professores e professoras costumam reagir quando uma criança transgredir as fronteiras do gênero no ato de brincar. Os dados revelaram que a perda destas referências causa bastante angústia e medos nos adultos. Foi possível perceber que ultrapassar fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado parece algumas, algumas vezes, suprema transgressão. Por isso é muito comum, nas relações entre adultos e crianças, observamos práticas de desencorajamento para que meninas deixem de “fazer coisas de meninos” e que meninos “deixem de fazer coisas de meninas”.

As diferenças entre meninas e meninos, muitas vezes são justificadas como fruto da natureza, e não existe uma intencionalidade de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso às várias dimensões da cultura infantil. Meninas não são incentivadas a jogar nos campeonatos de futebol; algumas vezes elas solicitam o auxílio da professora para mediar a relação com os meninos, mas esta não interfere, acreditando que esse não seja o seu papel. As professoras justificam que os meninos são “fominhas” de bolas; que as meninas preferem ficar assistindo ao jogo; que elas não sabem as regras do futebol, machucam-se, desanimam e acabam desistindo de jogar. Se, por um lado, meninas podem ter sua identidade de gênero questionada se praticam futebol, com meninos o mesmo ocorre, se eles não o fazem, se não são fanáticos por seu

time, se não têm um time. Meninos são obrigados a gostar de jogar futebol. Pais, mães, amigos, amigas e até educadores/as exercem uma “pressão social” para que pratiquem essa modalidade. Aqueles que não o fizeram podem ser vistos como femininos.

Não são somente os meninos que sofrem com essa forma de opressão. As meninas são igualmente punidas, pois elas carregam a obrigação de ser delicadas, organizadas e obedientes. Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras interagem com elas. Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”.

Para problematizar esta questão apresento dois relatos sobre dois casos de transgressões das fronteiras de gênero. O “caso do menino que se veste de noiva” e o “caso da menina que usa tênis de dinossauro” são exemplos:

O menino que se vestia de noiva

“Tenho um caso de um menino que quer vestir vestido de noiva. A primeira vez ele chegou para mim e disse: “Coloca em mim este vestido de noiva?” Eu falei: “Nossa, esse vestido de noiva?” Ele me disse: É, é!” Então eu coloquei, não falei nada. Ele ficou rodando para lá e para cá com aquele vestido todo rendado, ficou um tempão com o vestido gostando muito. Já numa segunda vez eu falei: “Pega uma outra fantasia, você pega sempre a mesma, tem outras tão bonitas!” Ele insistiu, ele queria pôr e eu coloquei o vestido nele na segunda vez. Mas na terceira vez eu juro que não pus..., falei “Ah, vai lá, pega outra fantasia, essa não!”, e ele foi lá e voltou com uma fantasia de rumbeira, aquelas coisas cheias de babados, ah meu deus! Eu ainda tentei dizer “Mas isso não te serve”, tentei fazer com que ele esquecesse da fantasia, mas não adiantou. É muito difícil ele ir lá e pegar uma coisa que seja de menino, ele se atrai pelas fantasias de menina. Quando chega à brinquedoteca ele vai logo para as fantasias. Chegou um dia que ele vestiu o vestido e me disse que ia se casar com o Pedro, para mim foi o basta. Quer dizer que ele tinha a ideia que ali de noiva ele ia se casar com o Pedro, ele poderia falar que iria se casar com a Julia, ainda tudo bem, né? Mas não, ele dizia que ia se casar com o Pedro, ele era a noiva mesmo no caso. As outras crianças não deram muita atenção para ele com o vestido, não ligaram... Uma menina um dia passou e disse “Th, tia, olha!” Ela riu e já foi andando brincar com outra coisa. E para ele também não tem problema nenhum, ele riu também, para ela está tudo bem. Agora é difícil ele pegar o vestido, às vezes dá uma luz nele e ele pega o vestido, mas não é uma coisa que acontece constantemente, todo dia.”

A menina que usava tênis do dinossauro

“A mesma menina que gosta de jogar futebol, usa tênis com cores diferenciadas. Se é uma menina nos moldes normais não vai comprar um tênis bem masculino, vai comprar um tênis da Barbie, da Hello Kit. Não vai querer um tênis verde musgo com uma boca cheia de dentes na frente. Por isso nesse momento ela fugiria dos padrões normais. E para ela isso é muito tranquilo, e para as outras crianças da classe também, nunca ninguém fez um comentário, nem percebem. Ela é filha única, não tem irmão, não tem irmã. Ela fez o parâmetro dela, então ela fez a escolha dela. Não existe um modelo preestabelecido, se ela quiser chutar a bola em casa, pode.”

Meninos que se vestem de noiva, meninas consideradas abrutalhadas destoam das habilidades de gênero que muitas vezes as professoras insistem em reforçar, transmitindo expectativas quanto ao tipo de comportamento considerado “mais adequado” para cada sexo, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas.

O modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas. A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. É por meio desses “maus exemplos” que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo e padrões de gênero. Mas é também por meio deles que se convive com a diferença. Jeffrey Weeks (2003) afirma que, ao cruzar a fronteira dos padrões de comportamento considerados mais apropriados para homens e mulheres, pode-se adquirir o caráter de suprema transgressão.

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis.

Entretanto, frente às opressões que as crianças vêm sofrendo, meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, nos lembrando que o modo como estão sendo educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos. Precisamos de alguma forma repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida, nos questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para a partir daí possamos escapar de toda essa homogeneização a partir da qual fomos produzidos e com o qual estamos acostumados.

É necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e as brincadeiras forem associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, apresentaremos a meninos e meninas significados excludentes. Para isso, tenhamos que pensar em um “adulto e professor diferente”, capaz de proporcionar

as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil, não somente em relação à reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a ação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação, do conhecimento espontâneo.

As crianças brincam com aquilo que lhes dá prazer, de acordo com a sua curiosidade; por isso, não há necessariamente fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido para cada sexo não são consideradas nos momentos das brincadeiras, ou seja, meninos e meninas mostram-nos que seus desejos e vontades vão além do que os adultos esperam deles; que possuem a capacidade de criar e recriar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras.

Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas cada vez mais organizadas. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, principalmente quanto tratamos das questões de gênero.

3. *Desafios de gênero para educação infantil*

As questões de gênero em nossa sociedade tem modificado muito lentamente. Pois, romper com esses modelos hegemônicos, medos e preconceitos presentes na educação de meninos e meninas não é uma tarefa fácil. São muitas as lacunas e os desafios, principalmente nas políticas de equidade de gênero para a esta etapa da Educação Básica no Brasil. Abordar a temática de gênero na Infância significa a necessidade de discutir políticas para diversidade na Educação Infantil, discutir Direitos Humanos de meninos e meninas. A definição dessas políticas estão vinculadas à luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária, tanto para mulheres quanto para as crianças.

Ao analisar a produção e os debates acadêmicos sobre as temáticas de gênero no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil, podemos destacar as contradições entre as propostas de inclusão do gênero nas propostas educativas e a ausência de ações que garantam a devida implementação das novas exigências para a prática docente nas instituições escolares (Vianna e Finco, 2009). Assim, é necessário pensar em propostas que problematizem as vivências diferenciadas de meninas e meninos na Educação Infantil, a qual evidencia desigualdades que precisam ser superadas para garantir às crianças plena cidadania.

Não bastam normas que visem à garantia de direitos, sem que haja a educação das pessoas para isso, a formação para lidar com os diferentes valores e conceitos. Não podemos negar que nos últimos anos o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao enfrentamento de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos, por meio da educação formal e não formal. Porém ainda são muitas as lacunas na formação docente sobre a temática. A formação acadêmica e a formação de educadores/as em exercício no Brasil não tem contemplado o debate das questões de gênero.

É importante ressaltar a necessidade das práticas regidas por uma intencionalidade educativa, que atue diretamente para o não favorecimento de práticas sexistas, que não se limita a dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca ou meninas de carrinho. Com isto, estaremos oportunizando relações mais solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco. É preciso discutir a herança do patriarcado, os preconceitos sexistas e os valores de gênero no processo educativo e na construção das identidades de gênero (Ulivieri, 1995).

O grande desafio está na mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens ou mulheres possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que o sexismo e “anti-valores” como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e gênero. Neste sentido, a questão da formação docente também passa por vários desafios, dentre eles o de fazer com que novos valores cheguem às práticas educativas e possam contribuir para que as crianças sejam críticas e reflexivas a respeito de suas escolhas.

Bibliografia

- E. Becchi, *Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino*, “Pro-Posições”: Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, no 42, 2003, pp.41-52.
- E. G. Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.
- M. T. Citelli, *Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento*, “Revista Estudos Feministas”, vol. 9, Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, 2001, pp.131-145.
- A. L. G. de Faria, *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte*, “Cadernos Pagu” (26), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006, pp.279-288.
- A. L. G. de Faria; D. Finco, *Sociologia da Infância no Brasil*, 2011.
- A. L. G. de Faria; D. Finco, *Rencontre avec la différence: premiers pas en dehors de la maison, premiers pas à la crèche*. Diversité (Montrouge), v. 170, p. 52-57, 2012.
- A. Fausto-Sterling, *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*, New York, Basic Books, 2000.
- D. Finco, *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil*, “Pro-Posições”, Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, no 42, 2003, pp.89-102.
- D. Finco, *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da USP, 2010.
- J. W. Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, “Educação & Realidade”. vol. 20, no 2, Porto Alegre, 1995, pp.71-99.

S. Ulivieri, *Educare al femminile*. Edizioni ETS. Pisa, 1995.

J. Weeks, *O corpo e a sexualidad*, In: Louro, Guacira (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.