



GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PRINCESAS E PRÍNCIPES HÁ CRIANÇAS QUE BRINCAM E SONHAM

Hildinéia Alves^{ID¹}, Marcela Pastana^{ID²} Antonio Francisco Marques^{ID³}

Resumo: Pensar as diferenças entre os seres humanos de acordo com o sexo masculino ou feminino, como num processo dado pela natureza, significa reduzir os seres humanos a um determinismo a partir da diferença sexual. Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo investigar como o aprendizado sobre o amor acontece nos contos de fada. Nos contos de fada há diferenças significativas na forma como a masculinidade e a feminilidade são representadas por relações de superioridade e submissão. Trata-se de uma revisão bibliográfica que oferece possibilidades futuras às crianças de falar o que sabem sobre o amor, sobre princesas e príncipes por meio de uma diversidade de respostas, demonstrando como resultados que elas podem aprender sobre a multiplicidade e diversos significados que compõem o feminino e o masculino nos contos de fadas por meio de intervenção intencional do professor. Conclui-se que o conceito de gênero permite pensar nas diferenças sem naturalizar as desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam legitimadas como ponto de partida para discriminações.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Diferenças.

GENDER AND CHILD EDUCATION: BETWEEN PRINCESS AND PRINCE THERE ARE CHILDREN WHO PLAY AND DREAMING

Abstract: Thinking about the differences between human beings according to male or female, as in a process given by nature, means to reduce human beings to a determinism based on sexual difference. In this context the present work aims to investigate how learning about love happens in fairy tales. In fairy tales there are significant differences in the way that the masculinity and the femininity are represented by relationships of superiority and submission. This is a literature review that offers future possibilities for children to speak

¹Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Docência para a Educação Básica, UNESP – Bauru, SP. Psicóloga. E-mail: neia_pedagogia@yahoo.com.br

²Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru, SP. Professora do Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel - IMES, no curso de Psicologia. Atua nas áreas de Sexualidade, Gênero, Educação Sexual e Psicanálise. E-mail: marcelapas@gmail.com

³Doutor em Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Docência para a Educação Básica, UNESP – Bauru, SP. E-mail: af.marques@unesp.br



what they know about love, about princesses and princes through a diversity of answers demonstrating as results that children can learn about the multiplicity and various meanings that make up love, female and male in fairy tales through the teacher's intentional intervention. It is concluded that the concept of gender allows us to think about differences without naturalizing inequalities, that is, without differences being legitimized as a starting point for discrimination.

Keywords: Gender, Early Childhood Education, Differences.

1. Introdução

As normas sociais prescrevem condutas e comportamentos amorosos diferenciados para mulheres e homens. Desde o ventre materno, tais atitudes são enraizadas por meio dos relacionamentos familiares, na escola e construindo valores, nem sempre explícitos, mas que paulatinamente conduzem comportamentos e concepções amorosas diferenciadas a meninas e meninos.

Antes mesmo de nascer, algumas vontades dos adultos são impostas às crianças. Se o bebê esperado for uma menina, as decorações de seu quarto e o estilo de suas roupas, provavelmente, serão da cor rosa. Se o bebê for um menino as decorações de seu quarto e o estilo de suas roupas, possivelmente, serão da cor azul. Os pais e demais educadores procuram moldar a criança para que ela aceite condutas que a sociedade lhes reservou, conforme a divisão entre meninos e meninas, homens e mulheres, masculinidade e feminilidade.

Na Educação Infantil há situações de preconceito para com crianças que gostam de brincar com brinquedos simples, como carrinhos e bonecas, mas pouco se discute sobre brincadeiras que envolvem violência. Parece uma inversão nos valores, como se a violência fosse normal e o brincar de boneca para um menino fosse o fim de sua virilidade. O sentimento do amor parece ser aceito apenas se for entre heterossexuais, outras formas de amor são negadas em muitas histórias infantis, contos de fadas e relatos de educadores.

Informar, esclarecer, minimizar o preconceito e promover a equidade de gêneros parece ser um caminho longo, que pode ser trilhado por psicólogos, pais, professores e demais funcionários nos ambientes escolares.

Precisamos aceitar naturalmente que as condutas, as vontades, as brincadeiras e questões amorosas sejam diferenciadas segundo o sexo? Na visão do adulto é natural que meninas e meninos possuam



papéis e condutas pré-determinados e fixos. Será que a criança pensa sobre o amor da mesma maneira?

Neste trabalho, busca-se uma visão relacional de infância e gênero, pois o conceito gênero possibilita pensar nas diferenças sem naturalizar as desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam legitimadas como mola propulsora para discriminações. Compreender infância e gênero de modo relacional amplia o reconhecimento sobre as múltiplas identidades, desconstruindo a visão binária entre princesa/príncipe, amplia e valoriza as relações sociais entre crianças e adultos, meninas e meninos, mulheres e homens.

Vale ressaltar que o aprendizado sobre o amor na infância aparece de modo idealizado nos contos de fadas, literatura comum entre as crianças de Educação Infantil. Sendo possível perceber diferenças significativas na forma como a masculinidade e a feminilidade são representadas em relações de superioridade e submissão.

A Educação Infantil é um período onde os primeiros conceitos estão sendo ensinados, formados e formulados pelas crianças. Por isso, nesta pesquisa buscou-se considerar a criança como um ser capaz de produzir e reproduzir o que aprende sobre as questões de gênero, mediada de modo intencional pelo professor e professora que devem atuar como mediadores de tal aprendizagem.

2. Um breve percurso histórico da Educação Infantil, das concepções sobre a infância e a criança

A educação para a cidadania vem desde o século XIX, com a revolução burguesa. E o discurso burguês pautava-se na afirmação de que seria uma luta pelo povo. Entretanto, a burguesia subiu ao poder e esqueceu o povo. O advento da educação popular nesse período foi marcado pela ambiguidade dos pensadores e administradores, que viam na escolarização das classes populares ameaça à ordem estabelecida, enquanto outros tinham uma visão positiva para a ordem social como para o aumento da produtividade dos trabalhadores. Além disso, as condições de exploração dos trabalhadores impulsionaram emergir dos movimentos operários e o desenvolvimento do pensamento operário que vai influenciar o pensamento pedagógico do século XX, entre as concepções surgidas está a da escola integral, ligada ao ensino politécnico (Léon, 1974).

Assim em meados do século XIX, no campo educativo se estabelece o antagonismo das classes fundamentais: burguesia e proletariado. Franco Cambi (1999) identifica uma forte taxa ideológica



na educação. Segundo ele há dois tipos de compromissos educativos: um para o povo e outro para a burguesia. Para esta, “trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sóciopolítico”, enquanto para o povo, pretende-se operar “uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação”.

Franco Cambi (1999) afirma ainda que essa ideologia da educação pode ser identificada em grandes correntes e fases da pedagogia oitocentista. Perceptível já em Pestalozzi (1743-1827), que preconiza a educação como formação humana ao mesmo tempo espiritual e sociopolítica.

Sendo a educação considerada a mediadora da sociedade, apareceram diversos modelos educacionais e neles a educação sempre é perpassada por conceitos ideológicos (SEVERINO, 2000). Essa ideologização da pedagogia consiste num sistema ordenado de ideias, concepções e normas que por vezes obrigam mulheres e homens, meninas e meninos a se comportarem segundo a vontade do sistema, como se fosse um comportamento de sua própria vontade.

A ideia comumente difundida de criança remete a um conceito de infância recente. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), documento que, apesar de ser plausível de algumas críticas, norteou as práticas de professores de Educação Infantil de todo o país até 2018, a “concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”.

No entanto no dia 08/04/2017 foi apresentada a 3^a versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que direcionará os currículos nas escolas e almejaque as crianças sejam questionadoras e interajam com o meio físico e social. Porém, as questões de gênero, que permeiam a sociedade de modo indissociável, foram suprimidas desse novo documento.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 38).



O RCNEI foi um dos primeiros documentos oficiais a desvelar as temáticas de gênero e sexualidade na Educação Infantil. A BNCC (Brasil, 2017) foi elaborada para ser um documento de caráter normativo para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federais, escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Brasil. Sobretudo, ao suprimir as temáticas de gênero confira-se como um retrocesso para toda a Educação Básica do país e de modo especial para a Educação Infantil.

Nesse contexto, pensar sobre a infância e sobre a criança configura-se como uma ideia desafiadora, pois no século XIV, considerado “século das crises”, ocorriam casos de infanticídio e esses eram tratados com absoluta naturalidade. Somente no século XIX há compreensão sobre crianças e infância. Apesar de Philippe Ariés (1978) escrever que o conceito de infância é uma criação da modernidade, outros historiadores da infância escreveram que no período medieval já havia uma preocupação com a criança, por exemplo Colin Heywood (2004). Portanto, pode-se afirmar que houve diversas contribuições, lentas, porém de muita importância. Gagnebin (1996) aponta como marco o livro “Emílio” de Jean-Jacques Rousseau de 1762.

A relação entre infância e pensamento é apresentada por Gagnebin (1996) em duas grandes linhas sendo que a primeira, Gagnebin denomina educação repressão, nasce com Platão, passa por Santo Agostinho e chega a nós por meio do racionalismo cartesiano. Diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, como as crianças são seres privados de razão, devem ser corrigidas em suas tendências selvagens e egoístas. É importante ressaltar que esse racionalismo cartesiano, tem como base a orientação da razão. Para Descartes, o mundo dos sonhos conduz ao erro, pois somente a razão garante a existência. Portanto, nessa linha de pensamento, a infância é um estágio o qual deve ser superado.

A segunda linha, Gagnebin (1996) intitula educação amorosa, também nasce em Platão, passa pelo renascimento com Montaigne e chega a nós por meio do Romantismo de Rousseau. Assegura-nos que a verdadeira educação não é encher as crianças de ensinamentos, de regras ou normas, mas sim um preparo adequado de suas almas para que por impulso próprio e natural a inteligência possa crescer e se desenvolver em cada criança. Nessa educação amorosa a infância não precisa ser superada, ela é um período de desenvolvimento humano e sem a mesma não buscaríamos novos valores morais.

A faculdade de pensar e falar possibilita a criança adentrar o mundo humano, superando os limites dos determinantes biológicos.



Gagnebin (1996) afirma que se essa faculdade de pensar não fosse desenvolvida seríamos bichos crueis, mas não ruins moralmente porque somente um ser dotado de inteligência, razão e linguagem é capaz de escolher conscientemente entre o bem e o mal, sabe constituir-se como ser humano, independentemente de ser mulher ou homem, menino ou menina.

A visão predominante sobre a infância nas ciências humanas enfatizava principalmente a criança como ser em formação, incompleto, o futuro homem presente no homenzinho e suas capacidades de tornar-se adulto, numa perspectiva evolucionista fortemente inspirada na teoria de Darwin. Na virada do século XIX para o século XX, observa-se uma mudança da visão pediátrica com influências eugenísticas e/ou evolucionistas para uma perspectiva mais psicológica de “desenvolvimento (intelectual) da criança”. A partir daí, vemos uma crescente importância da psicologia do desenvolvimento e uma generalização da ideia de desenvolvimento, que vai tornar-se preponderante e quase monopólica no campo das ciências humanas e das práticas sociais voltadas para a infância. (BELLONI, 2009, p. 121).

Ao apontar a ligação mútua entre reflexão filosófica contemporânea sobre o conceito de criança, infância e pensamento, Gagnebin (1996) destaca Walter Benjamin e se refere a uma experiência dupla. Primeiramente porque a infância remete a uma reflexão do adulto, o qual lembra do passado não como ele foi, mas “pelo prisma do presente projetado sobre ele”. (GAGNEBIN, 1996, p.97).

Nesse sentido a experiência da infância é a realização do possível esquecido, o qual poderia ter sido diferente e agora é apenas releitura crítica do presente da vida adulta. Em uma segunda dimensão dessa experiência, “... a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura das crianças em oposição à segurança dos adultos”. (GAGNEBIN, 1996, p.97).

Na sociedade burguesa a criança é alguém, segundo Kramer (2003) que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro. Esse conceito de infância, determinado historicamente foi pulverizado pelas classes dominantes baseado num modelo padrão de criança que persiste até os dias atuais.



Salvo raras exceções, os parâmetros que regem a escolarização ainda são regidos por um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos. As próprias teorias psicológicas e suas derivações pedagógicas, em geral, sacralizam a naturalidade com que este sujeito universal é pensado. Sempre como se todos fossem iguais em essência e em possibilidades [...] (AQUINO, 1996, p.44).

O conceito de infância que parte do pressuposto que há um modelo padrão de criança, considera que todas as crianças são iguais. Conceito abstrato que se distancia das condições reais de existência, mas define fielmente a criança burguesa. Desse modo, o conceito de infância não poderia ser visto como uma categoria natural, mas uma invenção histórica social, diferenciando-se conforme a época e a sociedade.

O sentimento de infância tem como protótipo a criança burguesa e paulatinamente é imposto a toda a sociedade. Assim, de acordo com Kramer (2003), o adulto concretiza tal sentimento e age em relação à criança de duas maneiras aparentemente contraditórias, mas que se complementam: repressiva e romântica.

Tanto na relação da criança com o adulto quanto na relação da criança com a sociedade, a criança é vista como um ser fraco e incompleto ou como um ser que ainda não é social. A construção desse conceito de infância permeia toda a educação e assim o adulto exerce o poder sobre “aqueles pequenos”, os quais são considerados universalmente insignificantes para a sociedade. Nessa perspectiva, a escola de Educação Infantil reproduz esse mesmo tipo de relação da sociedade onde está inserida. Porém, é possível estabelecer mudanças nas relações entre os professores e as crianças, ao passo que, educar envolve práticas morais que podem considerar a criança como participante de seu processador educacional, de acordo com Puig (2019):

[...] a força das práticas morais é que cada uma delas ativa muitos valores ao mesmo tempo. Elas não são pensadas para educar em um único valor, mas para formar em vários valores ao mesmo tempo. Como consequência, e na medida em que educar em valores é aprender a se conduzir e dar sentido a esse comportamento, participar de uma prática moral forma, no mesmo processo, várias competências e disposições morais. Na mesma atividade, desenvolvem-se competências que têm a ver com o juízo moral, a empatia, as emoções, a compreensão, a habilidade para conduzir-se socialmente, para se autorregular e para se



conhecer melhor. Não há separação entre todas essas competências morais, elas são aprendidas ao mesmo tempo e em interrelação. As práticas morais permitem uma ação formativa múltipla. (ARANTES; ARAUJO; SILVA, 2019, p. 15)

Porquanto, o conceito de infância e de criança possibilita compreender o quanto esta etapa da vida e esses sujeitos são retratados por uma visão autocêntrica permeada pela heteronormatividade, tanto em documentos oficiais quanto em práticas educacionais. Esse modo de conceituar criança e infância influencia as relações de gênero que os adultos irão estabelecer com elas e que as mesmas estabelecerão entre seus pares. Antes de reproduzir os contos infantis de princesas e príncipes, pretende-se pensar na criança como um ser único, que brinca e sonha, que precisa ser considerada com as particularidades de cada criança independentemente se essa criança é menina ou menino.

3. Infância e Gênero

Refletir sobre infância e gênero, por vezes, significa ainda deparar-se com concepções estanques e padronizadas. Há estudos que pensam a criança como um ser em desenvolvimento, mas não consideram que cada criança tem um tempo e um ritmo diferente, simplesmente acreditam que toda criança dispõe das mesmas condições. As questões de gênero, segundo Xavier Filha (2011) ainda aparecem de modo velado em livros didáticos e contos de fadas, nos quais as mulheres aparecem como submissas e destinadas ao ambiente doméstico. Porém, estudos sobre ambos os temas têm discutido sobre como estão em constante construção e sobre como são passíveis de serem analisados de modo relacional. Pois não existe um modelo padrão de criança, haja vista que muitas vezes a compreensão de infância se constitui no devir histórico da sociedade, ou seja, diferente em cada época e sociedade.

O conceito de gênero contribui para pensarmos sobre os seres humanos de modo relacional. Enquanto o termo “sexo” é utilizado em referência às características biológicas, o conceito de “gênero” é utilizado na busca por evidenciar como as diferenças entre homens e mulheres são construídas socialmente (SCOTT, 1995). Entender a construção dessas diferenças é também compreender como tem se desenvolvido o estudo em relação à infância, pois desde a infância as crianças são separadas em dois pólos, meninas e meninos, e tal polaridade ainda persiste nos estudos voltados a essas temáticas, que teve seu início na explicação biológica das diferenças (LOURO, 1997).



Almejando uma equidade entre os seres humanos, no final de 1960, estudos sobre mulheres e sobre o feminismo elaboraram o conceito de gênero. No início da segunda fase do feminismo, as feministas baseavam-se na ideia da distinção entre masculino e feminino, causada por fatores biológicos. Apenas no final dos anos de 1960 as feministas se pautaram na constituição social do caráter humano, ampliando o significado do termo gênero para se referir às diversas relações sociais entre homens e mulheres e não somente diferenças biológicas (NICHOLSON, 2000).

De acordo com Moreno (1999), antes de nascermos à influência dos padrões de gênero já está presente. É comum que “mamãe” e “papai” estejam entre as primeiras palavras de um bebê e logo lhe ensinam que existem meninas e meninos, antes mesmo de lhe ensinar o que é um ser humano. Embora existam infinitas formas de diferenciar os seres humanos “nossa língua priorizou a característica sexo para subdividi-las, dando-lhes um nome específico” (MORENO, 1999, p.14).

Pensar na diferença entre os seres humanos de acordo com o sexo masculino ou feminino, como num processo dado pela natureza, significa reduzir os seres humanos a um determinismo a partir da diferença sexual. A justificativa de que a diferença entre homem e mulher era causada por fatores biológicos não abrange a complexidade do “ser homem” ou “ser mulher”. Nas palavras de Louro (1997, p. 21):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constitui sobre os sexos.

Nesse aspecto, pensar os gêneros como construídos nas relações sociais é um movimento que permite a compreensão sobre como as características atribuídas a meninos e meninas, a homens e mulheres, são definidas e divididas não por motivos naturais, mas de acordo com cada cultura. Por não se tratar de um fenômeno puramente biológico, é possível afirmar que ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou mulher ao longo da história e em diferentes regiões e sociedades. Nesse contexto, o conceito de gênero permite pensar nas diferenças sem naturalizar as desigualdades, ou seja, sem que as



diferenças sejam legitimadas como ponto de partida para discriminações.

Compreender a questão de gênero de modo relacional possibilita reconhecer como as identidades são plurais, desconstruindo a visão binária entre mulher/homem e ampliando o modo como as relações são apresentadas e valorizadas em uma dada sociedade. Louro (1997) aponta a importância da desconstrução da dualidade mulher/homem e propõe que sejam revistos os processos e as condições que estabelecem a polaridade como a única forma de sexualidade. Segundo Louro (1997), a relação masculino/feminino contribui para que haja a afirmação entre um pólo dominante e um pólo dominado, onde o homem domina a mulher e outro tipo de relação se torna inviável na lógica polarizada.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cumplices ou opositoras) (LOURO, 1997, p.31).

Ao buscarmos desconstruir essa dicotomia rígida e polarizada, compreendemos a questão de gênero como uma construção histórica que se refaz constantemente e reconhecemos que as relações entre os seres humanos estão constantemente em mudanças. De acordo com Louro (1997, p. 35) “as identidades de gênero estão continuamente se transformando”.

Desse modo é possível classificar infância e gênero como dois conceitos em processo contínuo de construção social e histórica, onde sempre se constrói e se desconstrói em incessantes ciclos metamórficos.

O estudo sobre as relações sociais de gênero tem conquistado a atenção de psicólogas/os, professoras/es e especialistas da educação ao longo das últimas décadas, visto que a escola pública do século XXI está fundamentada sobre os pilares da democracia e o discurso mais utilizado por tais profissionais é a formação do educando para a cidadania.

Apesar de que estes princípios estão sendo colocados em xeque por grupos políticos e religiosos conservadores e reacionários no presente. A palavra “gênero” precisa, segundo eles, ser exorcizada das



escolas e dos documentos oficiais da educação, como fora feito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, também “Trata-se da polêmica envolvendo o que foi chamado pelo governo de Kit anti-homofobia e transformado por seus críticos em kit gay.” (BALIEIRO, 2018, n.p.). Tal polêmica teve início quando o programa educativo de combate aos preconceitos contra pessoas homossexuais apresentado pelo governo federal, elaborado pelo Ministério da Educação em diálogo contínuo com organizações educativas e de defesa de direitos, foi atacado e deturpado. A proposta de inserção da discussão sobre preconceitos nas escolas se deu a partir da compreensão, fundamentada em pesquisas, de que concepções heteronormativas e padrões de gênero atravessam práticas discriminatórias, excludentes e violentas, prejudicando a inserção e a permanência de alunos e alunas que sofrem preconceitos em suas trajetórias escolares. Os ataques negligenciaram a importância do enfrentamento à violência, divulgando ideias como as de que falar sobre homossexualidade e sobre diferenças de gênero seria prejudicial às crianças e às famílias, um modo de imposição. É importante ressaltar que a valorização das diferenças não impõe modos de ser, ao contrário, promove o reconhecimento e o respeito as diversas formas de existir, se expressar e se relacionar.

A escola é o espaço mais propício para a vivência da democracia e cidadania, pois por meio das experiências escolares as crianças podem reproduzir ou desestruturar as ideologias dominantes que ainda estão fortemente arraigadas em nossa sociedade. O discurso e as ações dos grupos conservadores são exatamente contra esse processo.

É preciso também entender claramente o significado de igualdade contido na proposta da cidadania democrática. É evidente que não se supõe a igualdade como uniformidade de todos os seres humanos – com suas saudáveis diferenças de raça, etnia, gênero, orientação sexual, ocupação talentos específicos, religião e opção política, cultura no sentido mais amplo. O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. As diferenças não significam necessariamente desigualdades, isto é, não existe uma valoração hierárquica inferior-superior na distinção entre pessoas diferentes. Homens e mulheres são obviamente diferentes, mas a desigualdade estará implícita se tratarmos essa diferença estabelecendo a superioridade masculina, por exemplo. (BENEVIDES, 2004, p. 99).



Segundo a LDB 9394/96 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Portanto, somente uma educação que possibilite a formação integral dos sujeitos, livre de preconceitos e atitudes sexistas conseguirá instaurar plenamente essa democracia tão almejada para a construção de uma sociedade melhor.

A Educação Infantil é o período em que os primeiros conceitos serão formados pela criança, espaço de uma educação menos formal do que as outras etapas escolares, em que concepções, crenças, valores e preconceitos ainda não foram plenamente aprendidos. Ao pensarmos que as relações de gênero são socialmente construídas percebemos que as “características consideradas naturalmente como femininas ou masculinas correspondem às relações de poder” (AUAD, 2006, p. 19), ou seja, não são naturais, ainda que sejam percebidas como naturais por serem praticadas e repedidas ao longo dos tempos.

Se as relações de gênero estão em toda parte, como afirma Auad (2006), e se essas relações são construídas e mantidas, elas não são inatas e imutáveis, sendo, pois, passíveis de reconstrução e transformação, sobretudo desde a infância.

As relações de gênero são por vezes construídas e reforçadas na Educação Infantil. Muitas crianças terão seus primeiros contatos com outras crianças de sua idade apenas na escola de Educação Infantil e alguns educadores logo diferenciam as condutas esperadas para as meninas e para os meninos. Como por exemplo, meninos usam um banheiro e meninas usam outro, existe uma fila para meninos e outra para meninas.

No campo das relações e dos comportamentos infantis, alguns educadores aprenderam que as meninas necessariamente preferem as bonecas e os meninos carrinhos. Esse modo de pensar encontra-se fortemente presente nas falas e nas condutas de muitos profissionais que atuam na Educação Infantil, que muitas vezes falam “Onde já se viu um menino brincar com bonecas”, “Aquela menina é tão terrível que parece um menino”. O enfrentamento de práticas discriminatórias e violentas é emergencial pois:



É natural? A importância da problematização dos padrões de gênero relaciona-se à como são muitas as desigualdades, opressões e violências que não podem continuar a serem justificadas por uma suposta naturalidade do que é significado culturalmente como feminilidade e masculinidade. É preciso que os processos de construção do que é tomado como natural sejam objeto de reflexão, de análise crítica. (PASTANA, 2017, p. 82).

Neste sentido, é imprescindível para uma formação integral e que possibilite cidadãos críticos, autônomos e atuantes, nesta sociedade em constante mutação, incentivar o gosto por leituras variadas e valorizar o brincar sem distinção sexista na infância. Com leituras dinâmicas e interpretativas gerando oportunidade para que a criança participe, questione e opine, saindo assim de um papel de espectador. O brincar é primordial, pois quando a criança brinca ela aprende a interagir com o outro, trabalhar em equipe, respeitar as diferenças. Uma das diferenças que sempre aparece no cotidiano escolar e especificamente no momento das brincadeiras é a distinção entre meninos e meninas.

Ao observar as rotinas da Educação Infantil é possível observar que em várias situações as crianças são sempre separadas segundo o sexo a que pertencem. Uma atividade realizada diariamente é contar quantas meninas e quantos meninos compareceram à escola, com objetivo de ensinar matemática, acaba-se também ensinando a separar.

As filas, em muitas escolas, ainda separam conforme o sexo de cada um, as brincadeiras ainda são distinguidas como “futebol” para meninos e “casinha” para as meninas. E desde a primeira infância ensina-se que os meninos devem correr, pular e agitar-se o quanto tiver vontade. Ao passo que as meninas devem organizar casinhas, brincar de fazer comidas e cuidar dos filhos, de preferência sentadas ou andando, não correndo.

Em situações do cotidiano escolar ensinamos às crianças que as meninas devem ter um tipo de comportamento mais passivo perante os relacionamentos que estabelece com os meninos. Ensinamos que elas “cuidam” das casinhas e dos bebês enquanto os meninos brincam sem ter a preocupação de cuidar de ninguém.

Desse modo acredita-se que o amor passa a ser reforçado e aprendido a cada dia, em cada brincadeira, em cada atividade de sala de aula, em rimas, poesias e histórias infantis, que são em sua maioria



os contos de fada. Perante tanto aprendizado sendo diferenciado para meninas e meninos, como o aprendizado sobre o amor acontece na infância a partir das concepções das próprias crianças? Perante tais situações, que aparentam estar cristalizadas no cotidiano escolar, surge o desejo de realizar uma pesquisa com esses atores que pulam, correm, cuidam, sentam, mas nunca deixam de brincar de sonhar!

Na Educação infantil a criança é muito estimulada por meio de histórias, e incentivada a falar, responder perguntas, recontar, criar e descobrir um mundo mágico onde há princesas, príncipes e fadas. Uma das diferenças que pode aparecer no cotidiano escolar é a diferenciação do amor para meninas e meninos.

4. O amor na infância: entre princesas e príncipes

O amor em nossa sociedade é construído de modo idealizado, com modelos inalcançáveis. O amor é mostrado na mídia, em revistas e contos de fada como um sentimento repleto de coisas boas e como um remédio para nossas aflições. A mídia mostra pessoas sorrindo, em lindas casas, com um modelo de família composto por pai, mãe e filhos. Mostra ainda na maior parte das vezes um casal heterossexual, que pode até ter um conflito ou outro, mas que no final estão sempre felizes. As revistas exibem viagens e passeios de famosos sorrindo, abraçados e em grande parte casados, seja uma, duas ou dez vezes, mas casados. Os contos de fada retratam em sua maior parte uma princesa magra, bonita, submissa e passiva que espera seu lindo príncipe, também magro, chegar para tirá-la de seu ambiente de sofrimento, levá-la para seu castelo e juntos viverem “felizes para sempre”. A tendência ao surreal reside em instaurar uma crença de que é possível a existência da frase: “felizes para sempre”.

Era uma vez uma princesa que se casou com um príncipe e viveram felizes para sempre! Essa frase povoa nosso imaginário. O príncipe e a princesa, como personagens de contos de fadas, são emblemáticos e trazem consigo elementos simbólicos e representativos de várias questões como o amor romântico, o ideal de masculinidade e de feminilidade, os conflitos familiares, os desafetos e as maldades que movem as relações interpessoais, a eterna luta entre o bem e o mal e, sobretudo, as possibilidades de encontrarmos proteção e amor eterno ao final da história. (XAVIER FILHA, 2011, p. 591).



Atualmente os contos de fada são aceitos, indiscutivelmente, como obras literárias infantis. Porém, segundo Felipe e Ferreira (2011), a literatura infantil surge como gênero específico no século XVI e somente no século XVIII é que a criança passou a ser considerada diferente do adulto, pois até então ela era vista conforme já vimos como “adulto em miniatura”. Ademais a literatura infantil era direcionada para adultos, sendo sua valorização como gênero literário destinado ao público infantil algo bem recente e ainda precário.

Pensando que as histórias eram escritas para o público adulto, podemos supor que as histórias ajudavam os adultos a elaborarem melhor alguns sentimentos de suas vidas, pois de acordo com Pires (2010, p.6), a história é “alimento da imaginação humana”, onde tudo é possível e as barreiras entre a fantasia e a realidade inexistem.

De acordo com Felipe e Ferreira (2011) a literatura infantil como produto representativo de momentos históricos de nossa sociedade sofreu mudanças durante o século XX, porque esse período foi amplamente marcado pela medicina, pela psicologia, pela educação, sociologia e religião como o “século da criança” (p.40).

Nesse período a literatura infantil foi constituindo-se historicamente segundo Felipe e Ferreira (2011), produzindo cultura, mas também sendo produzida por ela, repleta de representações das mais diversificadas instâncias sociais, colaborando ou extraíndo o desejável ou indesejável do leitor infantil.

Dessa forma, as obras literárias entendidas como artefatos culturais legitimadores de identidades sociais e de gênero, estabelecem relações de poder entre leitores/as e escritores/as de tais textos, constituindo um circuito produtor e reproduzor de práticas sociais masculinas e femininas consideradas ideais. (PIRES, 2010, p.6)

Vale considerar também que na maioria das vezes quem escolhe uma história pra ser lida é a professora, o professor ou outro adulto, haja vista que nesta idade a maior parte das crianças ainda não está alfabetizada. Há educadores que oportunizam momentos onde a própria criança pode escolher um livro de sua preferência e nem sempre a escolha é por um clássico conto de fadas.

Na Educação Infantil é comum a leitura dos Contos de Fadas às crianças, os quais, em sua maioria, apresentam como protagonistas princesas e príncipes carregados de elementos simbólicos, que representam ideias de sofrimento sendo sanados pela felicidade ao encontrar um amor romântico. Nos contos clássicos o amor romântico



oferece proteção e amor eterno, demonstrado pela princesa submissa que sofre em algum contexto familiar e vive à espera de um príncipe encantado para tirá-la dessa situação de sofrimento e “viver feliz para sempre”.

Nos contos de fadas há diferenças significativas na forma como a masculinidade e a feminilidade são representadas e vale lembrar que são utilizados majoritariamente pelo público feminino. A idealização do amor é central nesse processo: enquanto para as princesas, o amor é intensamente desejável como salvação, nas representações masculinas há a exaltação do heroísmo e da conquista. As princesas são idealizadas como belas, dóceis e meigas, os príncipes também são idealizados como corajosos, elegantes e românticos ao passo que tais adjetivos compõem a representação de gênero.

5. Considerações finais

A educação sempre é perpassada por conceitos ideológicos, pautados em um sistema ordenado de ideias fixas e normas rígidas, as quais controlam o comportamento de mulheres e homens, meninas e meninos, na maioria das vezes, de modo velado, onde os sujeitos acreditam estarem se comportando segundo sua própria vontade.

A construção da infância desenvolve-se num longo processo de disciplinarização de meninas e meninos, partindo do pressuposto de que ambos são seres incompletos e inacabados. Sendo, pois, resultado de uma ordem social dominante que impõe e regula o cotidiano infantil, desvalorizando a voz das crianças e impondo uma colonização autocêntrica como se todas as crianças fossem iguais.

O aprendizado sobre o amor, neste trabalho, revela-se como uma questão de gênero, sendo, pois, reflexo de uma educação repressora e machista, que por vezes impõe o homem como um príncipe forte e valente. Ao passo que mulher para receber o amor deve seguir uma “espécie de cartilha” de boas maneiras para comportar-se bem, cuidar de sua beleza e ser uma princesa submissa ao príncipe.

Denota-se, por meio dos contos de fadas, com princesas e príncipes, que as crianças da Educação Infantil não criam naturalmente distinções de gênero para o amor, diferenciando características físicas e comportamentos para meninas e meninos de modo distinto. Sendo pois, fundamental a intervenção planejada do professor e da professora para o enfrentamento de práticas discriminatórias e invasivas de imposições de papéis, retratadas nos contos de fadas.

Mesmo com a retirada das relações de gênero da BNCC, a didática intencional dos professores pode oportunizar às crianças a



possibilidade de aprender, experimentar e conhecer diversos modos de ser, brincar, sonhar e amar, independentemente do sexo biológico de cada um. Buscamos desconstruir a ideologia de que existem “coisas de menina” e “coisas de meninos”, aprendemos, com muitos exemplos, que há diversas crianças e adolescentes em situações de sofrimentos porque não “se enquadram” nas regras impostas conforme seu sexo biológico.

Nesse contexto, o presente artigo poderá contribuir para novas pesquisas sobre a complexidade das relações de gênero que perpassam pelo cotidiano escolar, por meio dos contos de fadas, das brincadeiras e interações afetivas, mas, em contrapartida, são invisíveis no recente documento, que norteia a Educação Infantil, a BNCC.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio, Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Aquino, J.G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.39-55.
- ARANTES, Valéria; ARAUJO, Ulisses F.; SILVA, Marco Antonio Morgado da. Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 45, e201945002001, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100200&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 dez. 2019.
- ARIÈS, Philippe. *A História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cad. Pagu*, Campinas , n. 53, e185306, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200406&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530006>. n.p.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e questão de gênero. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; GODINHO, Tatau. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e*



educação escolar. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p. 91-106.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional* (LDBEN).

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. SEF. Brasília: MEC/SE, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 28 de dezembro de 2019.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FELIPE, Jane; FERREIRA, Suyan. *Literatura infantil e relações de gênero: o tema do amor romântico*, Textura, n.24, jul./dez, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne. Marie. Infância e pensamento. In: Ghiraldelli, Jr. Paulo. (org). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, UFPR, 1996. p.83-100.

HEYWOOD, Colin. *Uma História da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003.

LÉON, Antoine. Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República. In: DEBESSE, Mauricio e MIALARET, Gaston (Org.) *Tratado das ciências pedagógicas: história da pedagogia*. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1974, p. 333-383.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Revista Estudos Feministas*, v.8, n.2, 2000. p.9-38.

PASTANA, Marcela. Por que precisamos do debate sobre gênero nas escolas? In: PELUCIO, LARISSA; CARDOSO, CLODOALDO MENEGUELLO (Org). *Diversidade, Acessibilidade e Direitos: diálogos com a comunicação*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2017, p.77-92.



PIRES, Suyan Maria Ferreira. Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero. *Educar em Revista*, [S.1], n. 35, fev.2010. ISSN 0104-4060. Disponível em:
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/167225>. Acesso em: 10 Jul. 2015.

SEVERINO, ANTÔNIO J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 65-71. Acesso dia 13 de outubro. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200010&script=sci_arttext.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe....: Representações de gênero nas narrativas de crianças. In: *Estudos Feministas*, Florianópoles, maio/agosto, 2011, p.591-603.

Recebido em: 15 de novembro de 2019.

Aceito em: 28 de fevereiro de 2020.