

Educação infantil e gêneros nas narrativas da BNCC

Early Childhood Education and gender in narratives of the National Common Curricular Base (BNCC)

Flávia Maria de Menezes é Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UERJ (PROPED/UERJ). Graduada em Pedagogia pela UERJ. Professora de Educação Básica Técnica e Tecnológica do Colégio Pedro II.

Contato: flaviamaria37@yahoo.com.br

Luciana Helena Monsores é Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UERJ (PROPED/UERJ). Graduada em Pedagogia pela UERJ e Geografia pela UFF. Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

Contato: lumonsores.uerj@gmail.com

Priscila de Oliveira Dornelles é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UERJ (PROPED/UERJ). Especialista em Dificuldades de Aprendizagem pela UERJ. Professora de Educação Básica Técnica e Tecnológica do Colégio Pedro II.

Contato: pridornelles@hotmail.com

Resumo

O propósito deste artigo é contribuir nos debates que se colocam para a questão dos gêneros no contexto da Educação Infantil. Entendemos que essa questão parece ocupar o lugar do silenciamento nos discursos escolares, especialmente quando enunciado “para” as crianças pequenas e suas famílias. O que propomos é um convite ao debate sobre como os corpos das crianças pequenas estão traduzidos nas narrativas das políticas públicas de educação brasileiras, principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação de 2017. Assim, pretendemos neste artigo tensionar as ideias que expressam



o lugar dos corpos das crianças pequenas nos textos da BNCC, refletindo sobre as muitas, e necessárias, indagações que os gêneros produzem nos contextos de educação das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. Gênero.

Abstract

The purpose of this paper is to contribute to the debate on the issue of gender in Early Childhood Education. We understand that this issue seems to be silenced speeches, especially when enunciated “for” young children and their families. What we propose is an invitation to the debate about how the bodies of young children are translated into the narratives of Brazilian public education policies, especially in the National Common Curricular Base (BNCC) of the Ministry of Education of 2017. Thus, in this paper we intend to stress the ideas that express the place of the bodies of young children in the BNCC texts, reflecting on the many and necessary questions raised by the genders in the contexts of young children education.

Key words: Early Childhood Education. National Common Curricular Base (BNCC). Gender.

Introdução

Por muito tempo, pesquisas científicas justificaram as diferenças de gênero por meio de uma predeterminação natural. Ainda hoje, no campo científico, afirma-se que os cérebros de meninas e meninos processam de forma diferenciada a linguagem, as informações e as emoções, o que determinaria diferenças de habilidade, comportamento e afetividade entre os sexos. Essa justificativa biológica acaba reduzindo o mundo social à natureza e coloca as diferenças de gênero no campo do determinismo natural, dificultando, assim, uma discussão crítica acerca dos papéis sociais e subjulgando e excluindo aqueles que os transgridam. Desta forma, essas pesquisas utilizam as relações sociais para estruturar a natureza e reduzem o mundo social a ela.

Entretanto, as perspectivas sociocultural, filosófica e antropológica nos ajudam a pensar o corpo como o lugar da inscrição da cultura e trazem questões fundamentais para explicar essas diferenças de gênero. Assim, o enfoque parte para as formas



de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, quase sempre não percebidas (VIANNA e FINCO, 2009).

Na modernidade, a construção da infância desenvolveu-se em torno de processos de disciplinamento e dos mecanismos de controle. Há uma tentativa de trazer à luz dos debates e pesquisas uma outra noção de infância, considerando-se sua trajetória enquanto criança histórica, social, política e cultural, diferentemente do desenvolvimento psicológico e individual da criança. Assim, outro conceito de socialização, diferente daquele que representa a normatização, possibilitou o surgimento da sociologia da infância e da compreensão da criança como um ator social que participa da própria socialização, reprodução e transformação social. Rompe-se com as abordagens clássicas da socialização, trazendo as crianças enquanto atores sociais. Ou seja, a intenção agora é estudar a criança como sujeito do seu processo de socialização, e não mais como objeto da socialização dos adultos.

Existe todo um aparato instrumental e institucional que busca disciplinar corpos, seja por meio de mecanismos repressivos, seja por meio de um discurso que nos impõe uma imagem estigmatizada de nós mesmos. E isso ocorre antes até do nascimento, ainda na gestação, período em que as expectativas da família sobre a criança já são, de várias formas, deterministas em relação às questões de gênero. A infância inaugura processos de socialização relativos à cognição, comportamentos e habilidades motoras em ambos os sexos. Ou seja, as diferenças de gênero são construídas social e historicamente na infância e na vida adulta, entendendo esses dois momentos na condição da experiência e não especificamente na idade dos sujeitos como referência para marcar gerações e/ou períodos da vida humana.

Assim, como afirmam Vianna e Finco (2009), as preferências não são meras características oriundas do corpo biológico. São construções sociais e históricas, portanto ideológicas, e não cabe mais compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas da teoria do determinismo biológico.

Além disso, é importante considerar que o conhecimento científico também é social e ideologicamente construído e, por isso, as afirmações biológicas sobre diferenças sociais nem sempre são cientificamente válidas¹. Desta forma, podemos considerar que as questões de gênero estão nos símbolos e discursos cultural e ideologicamente construídos sobre masculinidade e feminilidade,

1. Vale lembrar que a ciência já justificou biologicamente uma suposta superioridade branca, no que se refere às diferenças étnicas e de raça, por exemplo, e que esse tipo de afirmação acabou por desencadear perseguições, torturas, genocídios, bem como escravidão de alguns povos por outros.



heterossexualidade e homossexualidade; na elaboração de conceitos científicos, políticos e jurídicos normativos; bem como nas políticas públicas formuladas e implantadas.

Superar as desigualdades de gênero pressupõe compreender o caráter social e cultural da sua produção, bem como se impõem, hierarquizam e naturalizam as diferenças entre os sexos.

A BNCC, suas tramas e seus enredos para a infância no Brasil

Desenvolvemos nossa discussão pensando as experiências da infância nas questões de gênero como um tecido que se constitui nas tramas do tecido cultural e, por assim dizer, nas mais variadas instâncias sociais e tendo os mais variados sujeitos como atores nesses contextos.

Das tantas instâncias sociais nas quais e pelas quais as crianças vivenciam suas experiências de infância, a escola, neste texto, ocupa o lugar central, particularmente, as ideias, os pensamentos, as normatizações que se estabelecem na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), documento que norteia a elaboração, execução e avaliação das propostas curriculares para a pequena infância no Brasil e, evidentemente, deve responder por todas as experiências de infância nas instituições, já que esse mesmo documento se configura como política nacional para a Educação Infantil.

Para prosseguir com as análises aqui propostas, acessamos a terceira versão da BNCC, que se encontra disponível para consulta em um portal do Ministério da Educação denominado *Portal da Base*². Apresenta-se como a terceira versão de um documento que, segundo o texto de apresentação, teve sua primeira versão publicada em março de 2016 e, a partir desse momento, vem passando por diversas análises, consultas a determinados setores da sociedade e estudos, em que pareceres foram emitidos gerando mais duas versões, sendo uma segunda versão em maio de 2016 e essa terceira versão em abril de 2017. Essas informações podem ser encontradas no referido Portal, no texto de apresentação da BNCC, cujo endereço eletrônico está disponível na segunda nota de rodapé deste texto.

A BNCC, segundo o MEC, é “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 5), porém nos parece que as vozes que gritam pela infância e pela educação da criança pequena

2. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

3. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 Anos.

4. Ver: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>

5. Ver posicionamento disponível no endereço eletrônico que consta da nota 3 deste texto. Grifos dos próprios escritores do parecer.



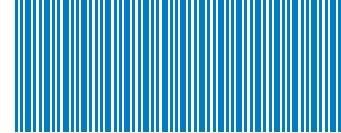
não conseguem ecoar com a força que desejariam para deixar suas marcas nesse processo, que pretende se configurar no projeto nacional de educação e cuidado das crianças e da infância brasileiras.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, por intermédio do GT 07³ dessa associação, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017, um posicionamento da ANPEd tomando como referência as discussões acumuladas na associação⁴. Para esse coletivo, o processo de revisão do documento não evidencia o “amplo processo de debate e negociação” afirmado pelo MEC não somente nos textos da BNCC, como também nos discursos do governo, em noticiários e propagandas nas mídias, já que para esse coletivo a terceira versão da BNCC foi elaborada por um grupo de especialistas no assunto, constituído pelo MEC, cujas alterações foram “simples *ajustes, adequações, enxugamentos* próprios de qualquer revisão textual”⁵.

Consideramos, assim, que há questões de extrema complexidade que ainda permanecem em silêncio nas narrativas dessa terceira versão, que estiveram também ausentes ao longo de todo o processo de produção desse documento, e que precisam se constituir em pautas fundamentais nas mobilizações organizadas pela comunidade acadêmica e demais profissionais da infância junto ao MEC e ao CNE. E, nesse enredo de preocupações, nos inquietaram as questões de gênero que saltaram da BNCC. Não foi um salto de visibilidade, mas sim um salto para fora do debate, o que nos impulsionou para a escrita deste texto, na tentativa de provocar inquietações nos leitores no sentido de pensarmos juntos qual a trama que se enreda nesse evento.

Neste momento achamos oportuno convidar Bakhtin para nossa conversa, para pensarmos com ele a potência da palavra na existência da vida humana, como constituinte dos humanos e de suas experiências. Somos preenchidos de valores nas relações sociais, ou, em outras palavras, na vida realmente vivida pelas tensões, pelos conflitos, na palavra alheia, nas lutas ideológicas, mas também nos encontros corriqueiros, nas conversas de corredor, entre outras experiências em que na palavra e pela palavra vamos aprendendo e apreendendo o sentido de nossa própria vida; aprendendo a ser “eu”, a nos colocar diante do outro, dos eventos, dos acontecimentos que já estão colocados na vida, na cultura, tornando-se assim (a palavra) o ingrediente fundamental nas experiências de interação entre os humanos.

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em



questão, mas sua *ubiquidade social*. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos [...]. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Assim, está colocado o problema para o debate sobre gêneros e a afirmação desse discurso nas e entre as experiências infantis nas creches e pré-escolas brasileiras, pois para o falante a construção da língua, e por assim dizer de todo o horizonte de sentidos que se estabelecem, se atualizam e se transformam na interação dialógica, está orientada “no sentido da enunciação da fala” (Idem, 2006, p. 96). Na ausência desta, se instaura a possibilidade do silêncio, uma ameaça para a própria produção de sentido: o que é para mim/nós? O que é para a minha/nossa vida?

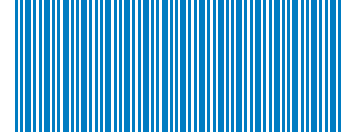
Portanto, o discurso sobre o corpo das crianças na BNCC é enunciado na ausência dos gêneros, que não apenas se retiram desse contexto como palavras, mas como tema essencial para que esse discurso seja potente no sentido de convocar as crianças a olharem a vida, pensá-la, se colocarem diante dela, se reconhecerem como pessoas únicas nas suas diferenças, uma vez que as questões de gênero se traduzem, no nosso pensamento, como possibilidade para a produção de alteridades nas interações com as crianças e suas experiências.

Pelas orientações da BNCC, os corpos das(os) meninas(os) na Educação Infantil são entendidos como “campos de experiências”, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36)⁶. Como é possível perceber, o discurso enunciado na BNCC estabelece que as rotinas pedagógicas nas creches e pré-escolas favoreçam a vivência de experiências corpóreas pelas crianças partindo de situações que traduzam suas culturas de pertença, como também dos grupos sociais nos quais as instituições estão inseridas. O que nos inquieta nessa trama é pensar a possibilidade de constituição da corporeidade quando as experiências com o corpo serão vividas pelas crianças apartadas das questões de gênero. Portanto, um corpo genérico, vago e esvaziado de sentidos.

Educação Infantil: corpo, gênero, brincadeiras e transgressões

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, coloca as crianças em contato, pela primeira vez, com um grupo social mais amplo, com características diferentes das do meio familiar,

6. Sobre “campos de experiências” cabe ressaltar que a BNCC toma essa ideia emprestada da proposta curricular italiana de 1991, revista na legislação do país no ano de 2012, cuja compreensão se traduz num “conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos” da cultura, “capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 55).



introduzindo meninas e meninos na vida social.

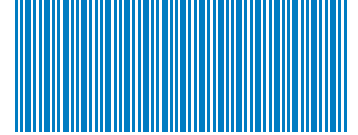
Assim, a socialização da criança pequena se amplia na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, é nesse espaço que pode ocorrer um processo de rejeição às diferenças e a construção negativa da sua autoimagem. É nesse convívio social que as crianças constroem as suas identidades e aprendem os significados de serem meninas ou meninos, negras ou brancas, por exemplo (FINCO e OLIVEIRA, 2011).

O direito a uma Educação Infantil de qualidade perpassa pela discussão das questões de gênero, já que nessa etapa o adulto acaba por impor às crianças princípios de conduta, limites sociais e psicológicos. Desta forma, segundo Finco e Oliveira, discutir as interações entre adultos e crianças na Educação Infantil requer a “análise relacional entre infância, gênero, raça, idade e geração, ou seja, requer a análise da questão de poder contido nas relações que permeiam os processos de socialização” (2011, p. 62).

Muitas vezes, na Educação Infantil, as características físicas e os comportamentos esperados para meninas e meninos são reforçados nas práticas e gestos do dia a dia. O processo de feminilização e masculinização dos corpos, o controle dos sentimentos, o movimento corporal, o desenvolvimento de habilidades e os modelos cognitivos de meninas e meninos estão relacionados às expectativas que nossa sociedade e cultura carregam. Na menina são bloqueadas características como agressividade e agitação e no menino, por outro lado, são bloqueadas expressões de sentimentos como sensibilidade e carinho, por exemplo. Além disso, muitas vezes, há uma pressão social para que esses meninos gostem e sejam bons em atividades como futebol e luta, por exemplo. Os meninos que fogem a essa “regra” acabam por terem sua masculinidade questionada e seu direito de escolha desrespeitado.

Desta forma, conforme afirmam Vianna e Finco (2009), “os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninas e meninos de acordo com as expectativas de determinada sociedade”. Esse processo acaba por se refletir na utilização dos brinquedos e tipo de brincadeiras que são permitidos, ou melhor, aceitos para meninos e meninas. Os brinquedos são carregados de expectativas, simbologias e intenções e estão relacionados aos tipos de exigências que são feitas às crianças. O brinquedo constrói ideias, valores e comportamentos e, assim, produz “verdades”.

A relação do corpo com o brinquedo ou com os tipos de



brincadeira, por exemplo, acaba por expor uma prática de controle e poder.

Para Finco, “as marcas de gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos e revelam uma determinada concepção da sociedade sobre o que significa ser menino e ser menina” (2006, p. 2). Os adultos acabam fazendo escolhas para as crianças, tomando uma postura arbitrária e opressora.

Nesse contexto, podemos dizer que nosso corpo, nossos gestos e imagens corporais advêm de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela construídos. O corpo é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, refletido e refratado na cultura. Assim, mulheres e homens educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero.

Em muitos espaços de Educação Infantil também é possível observar a constante separação de meninos e meninas. As crianças são enfileiradas e divididas em “fila de meninos” e “fila de meninas”. banheiros separados etc. Quando a brincadeira é livre, também existe uma pressão para que essa divisão persista. É como se no mundo homens e mulheres não convivessem, não utilizassem os mesmos meios de transportes, não entrassem nas mesmas filas do supermercado ou do banco, entre outras situações.

Para Vianna e Finco, “a organização de lugares e fileiras cria espaços complexos: ao mesmo tempo arquitetônicos, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e não permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos e uma economia do tempo e dos gestos” (2009, p. 279).

Assim, chamamos a atenção sobre como os significados de gênero são impressos nos corpos das crianças de acordo com as expectativas dos adultos, por meio de uma pressão social e cultural. Os corpos de meninas e meninos passam por um processo de feminilização e masculinização.

Entretanto, mesmo nessa constante tentativa de submissão e disciplinarização dos corpos, as crianças criam estratégias e, a todo tempo, tentam burlar essas imposições sociais. Elas transgridem e provam que é possível fazer uma educação para as diferenças, ainda que isso ocasione tensionamentos no cotidiano



escolar e uma estranheza por parte das(os) educadoras(es). As crianças trazem à tona o que se espera que esteja oculto. São elas que colocam em voga a discussão sobre as diferenças de gênero na infância e na Educação Infantil. São elas que trazem à tona os preconceitos e as limitações sociais em lidar com o tema. As crianças mostram que a pré-escola é um espaço propício para o *não sexismo* notando a arbitrariedade das regras e não as aceitando. Resistem, contestam, desafiam, transgridem.

Nesse sentido, cabe destacar o papel importante das professoras-pesquisadoras feministas militantes da pequena infância no que se refere aos avanços nas discussões sobre relações de gênero no universo infantil e no papel da infância na construção da realidade social.

Kuhlmann Jr. acredita que é preciso considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais e reconhecê-las como “produtoras de história e cultura” (1998, p. 31). Nesse contexto, a sociologia da infância tem contribuído para o entendimento dos processos de socialização não somente entre as gerações, mas entre seus pares, reconhecendo, assim, o papel das crianças na sua própria socialização. Uma infância assim, tecida na força da experiência em que nenhuma história, nenhuma narrativa, nenhum acontecimento pode saltar para fora das vivências das crianças, mas sim e sempre para dentro e do interior de suas experiências nas tensões, nos conflitos e nos confrontos do trabalho coletivo que se constituem, para Benjamin, como “verdadeiros educadores” (BENJAMIN, 2014, p. 114).

[...] as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (Idem, 2014, p. 104).

Finalizando para começar o debate...

No Brasil, a década de 1980 foi importante no que se refere às conquistas para as crianças e para a educação das crianças pequenas. Foi por meio de pesquisas recentes, realizadas nos últimos 30 anos, que se observou a interação das crianças em espaços outros, fora do meio familiar, e começou-se a pensar na educação como direito da criança e nesta como produtora de história e cultura. As creches, inicialmente demanda de mães

7. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) e o Plano Nacional de Educação são exemplos desse ordenamento.



trabalhadoras como direito das mulheres, passa a ser entendida, também, como direito da criança. E algumas políticas públicas acabam sendo formuladas a partir dessas novas demandas, a fim de garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade.

O ordenamento legal para a educação da criança pequena no Brasil⁷ expressa um conjunto de políticas públicas voltadas à qualidade da educação, pautadas na valorização das diferenças, nos ideais democráticos e na autonomia de nossas crianças. Entretanto, hoje, nos deparamos com projetos de lei e outras propostas político-pedagógicas, como a BNCC, que podem representar um enorme retrocesso ante todas as conquistas dos movimentos sociais e a militância de mulheres e homens de diversas instâncias da sociedade, preocupadas(os) com a educação das crianças pequenas. Para muitas(os) pesquisadoras(es) e educadoras(es), como já colocamos anteriormente, a BNCC coloca em risco a autonomia pedagógica da(o) professora(o) e traz à Educação Infantil uma concepção escolarizante e didatizada, não dialogando com as recentes pesquisas relacionadas ao campo da infância e da Educação Infantil no Brasil e no mundo. Todas essas políticas acabam por influenciar, de uma forma ou de outra, as práticas pedagógicas nas escolas e as interações que demandam desse contexto de vida.

Uma vez que as questões de gênero se assentam na cultura e, portanto, nas interações da vida social concreta, e esse espaço se configura em uma arena ideológica, não falar dos gêneros em um documento de política pública destinado à educação das novas gerações também se configura, nesse cenário, como uma ideologia, uma posição assumida por um determinado grupo com sérias pretensões. Nesse sentido, compartilhamos com Bakhtin a premissa de que é um “erro grosseiro separar a ideologia da realidade material do signo colocando-a no campo da ‘consciência’ ou de qualquer outra esfera fugidia e indefinível” (2006, p. 43). Portanto, uma fuga assumida por esse coletivo, mas que não pode escapar do ato responsável dos sujeitos que atuam nas instituições de educação, especialmente naquelas que se destinam à educação das classes populares.

Walter Benjamin, em seu ensaio sobre *O Programa de um teatro infantil proletário*⁸ nos presenteia com sábias palavras que, nos contextos atuais da educação das classes populares, nos colocam em posição de alerta em relação ao *não lugar* para o debate sobre gêneros, raças, desigualdades, diferenças, lutas de classes, entre outras questões que, na trama social, podem conflitar a cultura

8. Escrito para letã Asja Lacis. Em 1918, Lacis criou uma companhia de teatro infantil, em Orel, na Rússia. Lacis ensinou a ideia da continuidade desse trabalho dez anos depois, em Berlim, e solicitou a parceria de W. Benjamin para elaborar a escritura de um programa que fundamentasse teoricamente o trabalho que desenvolveria com as crianças alemãs da classe proletária. Esse ensaio foi publicado nos livros de memórias de Lacis em 1971.

9. Grifos do autor.



da escola, tornando-a um instrumento de potência em relação às experiências das crianças, dentro e fora desse contexto, num movimento revolucionário e emancipatório que se alargará para a vida.

A educação proletária das crianças pequenas precisa diferenciar-se da educação burguesa em primeiro lugar através do sistema. [...] A educação proletária necessita, portanto, sob todos os aspectos, primeiramente de um contexto, um terreno objetivo no qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma ideia *para* qual se educa (BENJAMIN, 2014, pp. 112-113)⁹.

Portanto, associamos a ausência das questões de gêneros, entre outras também, nos textos da BNCC como uma forma de colonização dos corpos e das mentes das crianças, esvaziando as experiências escolares deste “terreno objetivo no qual se educa”, para preenchê-las em função da garantia da permanência de ideologias nas quais a pequena cidadania deve se pautar, visto que há um conjunto de valores e condições que já se encontram estabelecidos e que precisam continuar ativos para assegurar que espaços, tempos e papéis sociais hegemônicos figurem impondo as relações que se estabelecem no convívio social: trabalho, economia, religião, acesso aos bens da cultura, distribuição de riquezas, ocupação de espaços, entre outras questões.

É nesse pensamento que precisa emergir o ato responsável de professoras(es) compreendendo sua ação educativa como um ato de militância, desmascarando os contextos de silenciamento. Um ato revolucionário enfrentando o silêncio com a palavra afirmada na contramão dessas “verdades”; na contradição.

Nesse caminho, acreditamos ser possível enfrentar as armadilhas da pedagogia colonizadora para construir uma pedagogia da escuta às palavras que estão atravessadas na vida e pela vida das crianças pequenas, problematizá-las, instaurar as tensões e, com isso, produzir sentidos que não só alimentem a infância na escola como movimentem essas experiências para a vida.



REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12^a Ed. São Paulo: Huicitec, 2006.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. São Paulo: Editora 34, 2014, p. 176 (Coleção Espírito Crítico).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. 383 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (acessado em: 5.07.2017).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)*. Brasília, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm (acessado em: 17/11/2017).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php/resolucao-dcnei-dez-2009.fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192> (acessado em: 17/11/2017).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf (acessado em: 17/11/2017).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN 9394/1996. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (acessado em: 17/11/2017).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069/1990. Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm (acessado em: 17/11/2017).



FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. Diferenças em Jogo. *Cadernos Pagu*, Campinas (SP), N. 26, jan./jun. de 2006, pp. 279-287. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/issue/view/1105/showToc> (acessado em: 5 jul. 2017).

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.) *Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 276.

_____.; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Pequena Infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 128.

_____. Relações sociais de gênero, práticas educativas e “transgressões” de meninas e meninos na educação infantil. VII Seminário Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis (SC), agosto de 2006. *Anais Eletrônicos*. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/conteudo/viewID_CONTEUDO=605 (acessado em: 17/11/2017).

KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 209.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Corpos Mutantes. Cadernos Pagu*. Campinas (SP). N. 33, julho-dezembro de 2009, pp. 265-283.

Recebido: 17/08/2017

Revisto: 10/11/2017

Aceito: 21/11/2017