



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ELICLÉIA SILVA EVANGELISTA

**CURRÍCULO E INFÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ABAETETUBA  
2019

ELICLÉIA SILVA EVANGELISTA

**CURRÍCULO E INFÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vilma Nonato de Brício.

ABAETETUBA  
2019

ELICLÉIA SILVA EVANGELISTA

**CURRÍCULO E INFÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Aprovado em: 02/07/2019**

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vilma Nonato de Brício.  
Orientadora - FAECS/UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Karina Barbosa Mendes  
Examinadora - Membro Interno - FAECS/UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Ígora Irma Santos Dácio  
Examinadora - Membro externo

ABAETETUBA  
2019

Dedico este trabalho à minha família, amigos/as, professores/as e todos/as que me ajudaram, apoiaram e incentivaram nesta trajetória de estudos. Essa conquista é nossa!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por ser meu maior refúgio, pela força, saúde e coragem concedidas, pela persistência diante das dificuldades e adversidades do percurso acadêmico e, principalmente, por ser meu guia e me proteger em todas as idas e vindas.

Agradeço à minha mãe Maria Inês Silva e meu pai Manoel da Silva pela compreensão, pelos incentivos e todo apoio que cada um a seu modo me concedeu ao longo desta jornada de estudos.

A meu noivo Diemisson Silva, pela paciência, pelos estímulos, pela compreensão e companheirismo.

A todos os meus familiares e às várias pessoas que estiveram de alguma forma envolvidas com este momento de minha vida.

Aos professores/as internos da Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS e, aos professores externos, pelos conhecimentos repassados, conselhos e experiências compartilhados em suas aulas.

À turma Pedagogia 2015 do turno manhã pelos conhecimentos, experiências e amizade partilhadas ao longo desses anos.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho Ariela Thayná de Sousa Arias, Marcileide Vieira Santos e Rafaela Fonseca Xavier pela amizade, parceria e dedicação ao longo desses anos.

Aos membros do grupo Experimentações: grupo de estudos e pesquisas em currículo, subjetividade e sexualidade na educação básica, pelos estudos, discussões e debates realizados.

A professora da sala do período II da Educação Infantil, pela sua aceitação, acolhimento e contribuição com minha pesquisa.

Enfim, à minha orientadora, Professora Dra. Vilma Nonato de Brício, pelo apoio, pela dedicação e pelas orientações que muito contribuíram com a construção do meu projeto e, principalmente, por ter despertado em mim através de suas aulas o interesse por uma temática tão importante para uma vida social mais digna.

Em um mundo marcado pela diversidade, é fundamental não compactuarmos com a idéia de que as diferenças sejam transformadas em desigualdades.

(FELIPE, 1995, p. 11)

## RESUMO

Este trabalho intitulado “Currículo e infância: a construção de identidades de gênero na Educação Infantil”, é fruto de uma pesquisa realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pedro Ferreira Costa, localizada na área urbana do município de Abaetetuba - Pará, na qual se problematizou a relação das práticas curriculares do Período II da Educação Infantil na construção das identidades de gênero. A pesquisa teve como objetivos destacar as abordagens de gênero em legislações e políticas públicas de educação Infantil e discutir a relação das práticas curriculares na construção das identidades de gênero no Período II da Educação Infantil. A pesquisa é de caráter qualitativo com embasamento em Chizzotti (2001), e desenvolvida através de um estudo de caso etnográfico fundamentado em André (2010), com técnicas de coleta de dados como observação participante conforme Chizzotti (2001), entrevista semiestruturada segundo André (2010) e análise de documentos como leis, resoluções, pareceres, currículo, textos escolares e outros de acordo com Mazzotti e Gewandszajder (2002). O referencial teórico foi inspirado na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais a partir dos estudos sobre identidade e currículo de Tomaz Tadeu da Silva (1996, 2010, 2000a), das teorias de gênero de Joan Scott (1995, 2005), Guacira Louro (1994, 1997, 2000, 2001, 2004), Jimena Furlani (2011), Ana Camargo e Cláudia Ribeiro (1999) e outras e da ideia de poder teorizada por Michel Foucault (1979, 1987) por meio das quais foram realizadas as análises dos dados. Os resultados indicaram que dos documentos legais relacionados à Educação Infantil analisados, apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil citam a palavra gênero, sendo que o segundo documento expõe que ainda deverão ser formuladas normas sobre identidade de gênero, evidenciando como o assunto não é considerado importante e que a falta ou o pouco espaço dado as questões de gênero nas principais legislações da educação reflete diretamente na elaboração do currículo e, conseqüentemente, no ensino oferecido pelas instituições escolares que continuarão a construir e reproduzir as hierarquias e desigualdades históricas entre meninos e meninas. Esse fato pode ser confirmado através do acompanhamento das práticas curriculares do período II pesquisado que fazem uso de vários artefatos como livros de literatura infantil, brinquedos, brincadeiras dentre outros que com suas próprias pedagogias culturais também ensinam e por meio da reprodução de discursos sociais e normas de condutas presentes nas falas das docentes, ambos mostraram que a construção das identidades de gênero acontece de forma estereotipada, dicotômica, sexista, hierárquica e em relações de desigualdades que podem ocasionar limitações de oportunidades, preconceitos, discriminações e outros tipos de violências que ferem os direitos humanos e impedem o exercício da cidadania. Portanto, é notável que há necessidade de incluir as questões de gênero nas legislações educacionais para que esteja presente na formação de professores/as e para que faça parte do currículo de cada ano de ensino e possibilite efetivamente propostas pedagógicas diferenciadas que promovam a equidade de gênero e combatam as relações desiguais.

**Palavras-chave:** Identidades de gênero. Currículo. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This paper titled "Curriculum and childhood: the construction of gender identities in early childhood education", is the result of a survey carried out at the Municipal School of Elementary Education and education Pedro Ferreira Costa, located in the urban area of Municipality of Abaetetuba - Pará, in which the relationship between the curricular practices of the period II of early childhood education was problematized in the construction of gender identities. The objective of this research was to highlight gender approaches in legislations and public policies of early childhood education and discuss the relationship between curricular practices in the construction of gender identities in the period II of childhood education. The research is of qualitative character based on Chizzotti (2001), and developed through an ethnographic case study based on André (2010), with techniques of data collection as participant observation according to Chizzotti (2001), interview Semistructured according to André (2010) and analysis of documents such as laws, resolutions, opinions, curriculum, school texts and others according to Mazzotti and Gewandsznajder (2002). The theoretical framework was inspired by the post-structuralist strand of cultural studies based on studies on the identity and curriculum of Tomaz Tadeu da Silva (1996, 2010, 2000a), of the gender theories of Joan Scott (1995, 2005), Guacira Louro (1994, 1997, 2000, 2001, 2004), Jimena Furlani (2011), Ana Camargo and Cláudia Ribeiro (1999) and others and the idea of power theorized by Michel Foucault (1979, 1987) through which data analyses were carried out. The results indicated that of the legal documents related to Early Childhood Education analyzed, only the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Curricular Common Base for the Early Childhood stage cite the word gender, and the second document states that they should still be formulated norms about gender identity, highlighting how the subject is not considered important and that the lack or lack of space given to gender issues in the main education legislations reflects directly in the curriculum development and consequently in the teaching offered by the school institutions that will continue to construct and reproduce the historical hierarchies and inequalities between boys and girls. This fact can be confirmed by following the curricular practices of period II researched that make use of several artifacts such as books of children's literature, toys, games among others that with their own cultural pedagogies also teach and through the reproduction of social discourses and norms of the behaviors present in the teachers' speeches, both showed that the construction of gender identities happens in a stereotyped, dichotomous, sexist, hierarchical way and in relations of inequalities that can cause limitations of opportunities, prejudices, discrimination and other types of violence that hurt the rights and impede the exercise of citizenship. It is therefore notable that there is a need to include gender issues in educational legislation so that it is present in teacher training and to be part of the curriculum of each year of teaching and effectively enable differentiated pedagogical proposals that promote gender equity and combat unequal relationships.

**Key words:** Gender identities. Curriculum. Early childhood education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sugestões do currículo de atividades e materiais para a Educação Infantil .....	42
Figura 2 - Painel de boas vindas .....	43
Figura 3 - Painel de aniversário .....	43
Figura 4 - Cantinho da leitura.....	43
Figura 5 – Calendário.....	43
Figura 6 - História das 12 princesas.....	47
Figura 7 - História da Branca de Neve.....	47
Figura 8 - Brinquedo de montar.....	49
Figura 9 - Bonecas.....	49
Figura 10 - Carros e soldados.....	49
Figura 11 - Fogão e panelas.....	49
Figura 12 - Acessórios.....	53
Figura 13 - Alunos/as com seus acessórios.....	53
Figura 14 - Aluno.....	54
Figura 15 - Alunas e alunos.....	54
Figura 16 - Cartazes de protesto a violência contra as mulheres.....	61

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	10
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E QUESTÕES DE GÊNERO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Gênero: alguns apontamentos</b> .....	17
<b>2.2</b>	<b>A constituição Federativa de 1988: Educação Infantil e questões de gênero</b> .....	21
<b>2.3</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9.394/1996: Educação Infantil e questões de gênero</b> .....	25
<b>2.4</b>	<b>O Plano Nacional de Educação e as questões de gênero</b> .....	28
<b>2.5</b>	<b>Currículo, políticas curriculares de Educação Infantil e questões de gênero</b> .....	31
<b>3</b>	<b>O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	39
<b>3.1</b>	<b>Currículo: práticas, discursos e artefatos de produção de corpos e identidades generificadas na Educação Infantil</b> .....	39
<b>3.2</b>	<b>“O empoderamento das mulheres”: um projeto contra a violência e de valorização da mulher</b> .....	56
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	64
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70
	<b>APÊNDICE</b> .....	75

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Imersos na cultura pela qual somos construídos e nos tornamos construtores, desde antes de nascer, a criança ainda no imaginário dos pais começa a ter sua existência marcada culturalmente pelas características com base no seu sexo. Os pais ao saberem se é menina ou menino compram roupas e acessórios de determinados modelos, cores e estampas e brinquedos específicos para cada sexo.

Quando a criança nasce aos poucos a cultura da qual faz parte vai sendo apresentada a ela, assim, passa a aprender entre outras coisas os comportamentos considerados adequados para meninos e para meninas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...] questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2013, p. 97).

Essa construção da identidade inicia no ambiente familiar e tem continuidade em outros meios onde a criança vai sendo inserida. Depois da família, a escola é o ambiente em que as crianças passam uma significativa parte do tempo durante anos de suas vidas, portanto, além da família a escola tem grande influência no aprendizado e na construção das relações de gênero entre meninos e meninas.

A temática gênero vem sendo muito discutida em várias áreas do conhecimento e muitos autores/as como Joan Scott (1995, 2005), Guacira Louro (1997, 2000, 2004), Jimena Furlani (2011), dentre outros, têm contribuído para o entendimento das relações de gênero por meio de seus estudos que mostram como essas relações desiguais são construídas em nossa sociedade em meio a constantes negociações e relações de poder através de múltiplos discursos que estabelecem saberes e produzem verdades por intermédio das técnicas usadas nas várias instituições e práticas sociais.

O que me provocou a fazer esta pesquisa? O meu interesse pela temática gênero começou a despertar inicialmente motivado por estudos, debates, discussões e explicações sobre currículo, gênero, sexualidade e educação mediado por alguns docentes em suas disciplinas no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia e também em eventos e oficinas sobre esses assuntos que participei.

No entanto, a intenção de estudar o assunto que trato neste trabalho, surgiu enquanto realizava uma pesquisa na Educação Infantil de uma escola para uma das disciplinas. Neste espaço, tive contato com crianças de 4 e 5 anos que estavam no período II e, em apenas dois

dias de observações em uma sala de aula, pude presenciar atitudes de preconceito mesmo entre crianças tão pequenas. Mas, o que me chamou bastante a atenção foi o que a professora me relatou sobre um dos alunos que um dia ao entrar na sala permaneceu de pé, porque se negava a sentar-se na cadeira que estava desocupada dizendo que era de menina por ser de cor rosa.

Esse fato realmente me surpreendeu e fiquei a questionar-me como uma criança que ainda se encontra em processo de desenvolvimento motor, linguístico, cognitivo, social e cultural pode manifestar-se dessa maneira preconceituosa? Tal situação, levou-me a refletir e querer compreender sobre como as identidades dessas crianças estão sendo construídas em nossa sociedade, assim, percebi que as relações de gênero também são uma problemática de interesse da Educação Infantil, pois “a escola é atravessada pelos gêneros” como afirma Louro (1997, p. 89).

As práticas educacionais estão longe de ser neutras porque o currículo que as mobiliza é um instrumento político que reúne uma seleção de conhecimentos da cultura, portanto, corporifica e faz produzir relações de gênero (SILVA, 2010). Então, a escola através das práticas curriculares cotidianas participa da construção das identidades de meninos e meninas. Exatamente pela escola exercer esse importante papel é que tornei o currículo como meu objeto de estudo problematizando sua relação na construção das identidades de gênero.

Com o entendimento de que as atividades realizadas pelas escolas provêm de decisões presentes em legislações e políticas públicas elaboradas para administrar a educação julguei importante mencioná-las a partir da seguinte pergunta norteadora: como as legislações e políticas públicas de Educação Infantil tratam a questão de gênero? Tal questão teve por objetivo destacar as abordagens de gênero em legislações e políticas públicas de educação Infantil. Dessa forma, busco mostrar se há abordagens a respeito das relações de gênero na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/Lei nº 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE/Lei nº 13.005/2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/Resolução nº 5/2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Resolução nº 2/2017).

Com isso, almejei mostrar se as questões de gênero têm sido consideradas relevantes pelas pessoas que detêm o poder sobre a formulação e aprovação dessas políticas, que influenciam diretamente nas práticas educacionais e se essas questões possuem um espaço no currículo diferente do qual tem ocupado historicamente produzindo relações de desigualdades. Já pretendendo problematizar o currículo fiz a segunda pergunta norteadora: de que formas as práticas curriculares constroem identidades de gênero no período II da Educação Infantil? Essa

questão tinha o objetivo de discutir a relação das práticas curriculares na construção das identidades de gênero no Período II na Educação Infantil da escola pesquisada.

Pretendendo obter respostas para as questões, utilizei procedimentos metodológicos que partiram do pressuposto de que é preciso olhar a criança como um ser que se constitui socialmente, como parte de um contexto. Nesse sentido, esta pesquisa é de natureza qualitativa, a qual remete a ideia de que existe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Para a realização do presente trabalho intitulado “Currículo e infância: a construção de identidades de gênero na Educação Infantil”, foi feito *a priori* o levantamento bibliográfico das bases teóricas que foram fundamentais no decorrer das observações, coleta de dados e na elaboração do trabalho posteriormente. Nesse sentido, esta pesquisa foi inspirada pela vertente pós-estruturalista dos estudos culturais pela relação que faz entre currículo, saber, poder e identidade a partir dos estudos sobre identidade e currículo de Tomaz Tadeu da Silva (1996, 2010, 2000a), pelas teorias de gênero de Joan Scott (1995, 2005), Guacira Louro (1994, 1997, 2000, 2001, 2004), Jimena Furlani (2011), Ana Camargo e Cláudia Ribeiro (1999) e outras e pela ideia de poder teorizada por Michel Foucault (1979, 1987).

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso etnográfico, em primeiro lugar, por utilizar técnicas etnográficas como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos e, em segundo lugar, pelo “trabalho de campo” praticado em uma sala de aula de período II na instituição escolar por algumas semanas, onde eu, enquanto pesquisadora, estive em “interação constante” com o objeto pesquisado me tornando “o instrumento principal na coleta e análise dos dados” (ANDRÉ, 2010, p. 28-29). Esse tipo de estudo, permite “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro lado demanda um trabalho de campo intenso e prolongado, o que requer tempo e recursos por parte do pesquisador” que inserido no cotidiano da sala de aula consegue obter respostas a partir das observações (ANDRÉ, 2010, p. 49).

Após a escolha dos referenciais teóricos e do tipo de pesquisa que deram suporte na busca dos dados, utilizei também técnicas para coletar dados como: a observação participante dada o convívio com o cenário estudado que possibilita acompanhar de perto, “experienciar e compreender a dinâmica dos atos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos” (CHIZZOTTI, 2001, p. 90); a entrevista semiestruturada com a finalidade de falar sobre assuntos mais complexos, indagar questões e ter esclarecimento a respeito de situações observadas (ANDRÉ, 2010) e a análise de documentos como leis,

resoluções, pareceres, currículo, textos escolares etc., que são registros que contêm informações que podem ser úteis e “podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos” (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 169).

Como suporte para a pesquisa utilizei o caderno de campo para registrar as observações, reflexões e informações e o celular para gravar os áudios das entrevistas e fazer o registro de imagens de situações, atividades, materiais e documentos. Todos esses suportes foram essenciais na jornada em busca de dados no cenário investigado. E ainda vale ressaltar, que as imagens usadas ao longo deste texto não são uma mera ilustração do que se observou durante a pesquisa são, na verdade, a representação da materialização da cultura e seus saberes.

Nesse sentido, o *lócus* da pesquisa empreendida para este trabalho, foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pedro Ferreira Costa, localizada na área urbana periférica do município de Abaetetuba-Pará, no bairro de São Domingos da Angélica, na Avenida Anchieta, número 2716. A escola foi fundada em 1989, pela iniciativa da Associação de Moradores e Centro Comunitário do bairro que organizaram três turmas de Ensino Fundamental que eram atendidas em um barracão nos turnos: manhã, intermediário e tarde, porém a escola que na época estava sob a responsabilidade da professora Maria do Carmo dos Passos Góes, funcionou apenas por um ano devido ao incêndio do barracão provocado pelos jovens do bairro que queriam fazer daquele local um campo de futebol.

Por conta do ocorrido, passaram a utilizar o barracão da Associação do Bairro, mas pela estrutura imprópria a comunidade procurou fazer uma parceria com a Universidade Federal do Pará - UFPA que cedeu duas salas de aulas até que ficassem prontas as duas salas de aulas em um terreno doado pelo senhor Pedro Ferreira Costa, nome que foi dado à escola como forma de homenageá-lo pela doação. Após ficarem prontas a escola ficou durante cinco anos sob a direção do professor Esperidião da Costa Pantoja.

Em 1994, assumiu a direção da instituição o professor Jeremias Rodrigues dos Santos durante sua gestão que terminou em 1999, a construção da escola foi concluída passando a ter seis salas de aulas, copa, secretaria e três banheiros femininos e três masculinos, e sua inauguração aconteceu no dia 23 de abril de 1996, atendendo de 1ª a 4ª série. Pelo período de um ano em 2000 a senhora Regina Célia Leite Santos foi gestora e entregou o cargo em 2001 para a professora Deonice do Socorro de Castro Afonso, que permaneceu até 2004, nessa época a escola foi ampliada e reinaugurada em 29 de abril de 2002.

Com essa ampliação além do Ensino Fundamental, a escola pôde ofertar Educação Infantil nos turnos manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1ª e 2ª etapas no turno

da noite. A instituição, ainda se encontra com a mesma estrutura dessa ampliação. Hoje ao cruzar o portão do muro da escola uma pequena passarela direciona a entrada de seu prédio que é todo de alvenaria coberto por telhas, após cruzar o portão principal, do lado direito fica a porta de acesso a secretaria e a direção que são conjugadas e a despensa da instituição, e do lado esquerdo encontra-se a porta da biblioteca toda decorada de forma a ilustrar o que há naquele espaço, atravessando a biblioteca se tem acesso a sala de computação que está sem funcionamento. Ainda nesse espaço se encontram seis salas de aulas distribuídas a direita e a esquerda: uma de primeiro ano, uma de período I, três de período II e a sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), há também o auditório e os banheiros femininos e masculinos para alunos/as, um para crianças com deficiência e um para os funcionários da escola.

Após a porta que fica ao final desse primeiro espaço se tem acesso a uma calçada e a quadra da escola que é descoberta, local destinado as atividades de educação física, mas que também serve de espaço de lazer para as crianças que correm e brincam nela durante o recreio. Caminhando na calçada para o lado direito encontramos um bloco com 4 salas destinadas ao Ensino Fundamental, já indo para o lado esquerdo além de mais 4 salas de Ensino Fundamental temos a cozinha e o salão e refeitório onde as crianças merendam, ao todo a escola possui 14 salas de aulas e algumas estão com problemas no piso e no telhado.

De 2005 a 2007 com a gestão da professora Elizângela Maria Pinheiro Costa teve fim o período em que os gestores eram indicados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), e no dia 30 de novembro de 2007, pela primeira vez por eleição direta assumiu a direção da escola a professora Mariza Pinheiro Farias pelo período de três anos, a qual foi reeleita em 2010 e permaneceu até fevereiro de 2014.

Após ser eleita em 2014, toma posse do cargo de direção a professora Cilene Carneiro Almeida que permaneceu até o final do ano de 2017. Atualmente, a escola está sob a direção da professora Mariza Pinheiro Farias que foi eleita novamente em 2018 e até o final deste ano a instituição possuía uma coordenadora pedagógica, uma secretária, 33 docentes a maioria com curso superior (07 professores e 26 professoras, destas 05 trabalhavam na Educação Infantil) e na equipe de apoio haviam 08 serventes e 04 vigias.

A seleção da sala para a pesquisa, bem como dos sujeitos aconteceu através de uma pesquisa exploratória, onde me apresentei para direção da escola, tive o primeiro contato com as professoras dos períodos II da Educação Infantil do turno da manhã e conheci a escola e seus espaços. Com o interesse de observar a construção das identidades de gênero em crianças que estivessem no momento de transição para o Ensino Fundamental em uma escola pública, passei

então, a acompanhar pela manhã durante 30 dias das 07h às 11h:15min uma turma de período II da Educação Infantil.

Desse ambiente escolar, participaram da pesquisa a professora da turma que possui o magistério e tem 24 anos de profissão e destes apenas 3 anos na Educação Infantil, a profissional de apoio já graduada que era responsável por um aluno com hiperatividade que havia na sala, os 11 alunos e 07 alunas e a coordenadora pedagógica com formação em pedagogia e experiência de 03 anos como docente e 7 anos como coordenadora<sup>1</sup>. Além dos sujeitos, também foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Currículo do período II da Educação Infantil da escola.

Foram com essas pessoas, que me acolheram e permitiram que eu participasse do seu cotidiano, que pude observar, registrar e analisar como as identidades de gênero estavam sendo construídas através das práticas curriculares nesse espaço educativo. Tendo a sala de aula como campo de pesquisa, foi possível visualizar e analisar de perto a rotina da Educação Infantil, as relações, os conflitos e os significados que os indivíduos que ali estavam atribuíam às circunstâncias e aos objetos do cotidiano daquele ambiente.

Vale ressaltar, que a escola onde realizei a pesquisa é a mesma em que aconteceu o episódio relatado pela professora, já exposto anteriormente, que me instigou a realizar tal estudo, sendo assim, o interesse pela realização da pesquisa nesta escola, no período II e pela temática que abordo estiveram sempre interligados e também a me inquietar desde que tive conhecimento.

Após coletar os dados das observações, da entrevista com a professora e coordenadora pedagógica e da pesquisa do Currículo do período II e PPP, foi realizada a seleção dos dados para as discussões a ser exploradas no trabalho. Dessa forma, os dados presentes no trabalho foram analisados a partir do referencial teórico dos estudos do currículo, de gênero e com a contribuição dos estudos culturais na vertente pós-estruturalista.

Estudos têm mostrado, conforme Carvalhar (2005), que apesar de pesquisadores apontarem a importância da escola e do currículo na construção das identidades de gênero, ainda são poucas as pesquisas que articulam o currículo escolar com as temáticas de gênero no Brasil. Isso demonstra que existe a necessidade de se investigar as práticas curriculares através da perspectiva do gênero, sobretudo na Educação Infantil, pois segundo Rosemberg (2001) há um número bem pequeno de pesquisas que articulam educação e relações de gênero, e relacionadas a infância esse número é ainda menor.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho os verdadeiros nomes dos/as participantes da pesquisa foram mantidos em sigilo.

Sendo assim, pesquisar como as práticas curriculares estão construindo identidades de gênero na Educação Infantil se faz relevante, visto que tende a contribuir com mais conhecimentos, reflexões e a somar-se com os demais estudos que já existem na área da educação, ampliando o número de pesquisas que abordam as temáticas de gênero e currículo na Educação Infantil. Dando dessa forma, também maior credibilidade e importância ao processo educativo neste nível de ensino e aos estudos voltados à infância e a educação básica.

Feitas tais considerações, o presente trabalho está estruturado de forma a apresentar os resultados da pesquisa.

Na primeira seção, “Educação Infantil e Questões de Gênero na Legislação Educacional Brasileira”, apresento o conceito de gênero fazendo sua relação com educação e políticas públicas e realizo as discussões sobre as questões de gênero, ou relacionadas, presentes ou não nas principais legislações que regulamentam e norteiam a Educação Infantil no país.

Na segunda seção, “O Currículo e a Construção das Identidades de Gênero na Educação Infantil”, argumento como as práticas curriculares do período II da Educação Infantil tem construído corpos e identidades generificadas e desiguais evidenciando a participação dos discursos da família, escola e da mídia nessa produção das marcas de gênero conforme o sexo. Colaborando também com essa construção, argumento sobre a realização de um projeto da escola que traz discursos que favorecem o respeito as diferenças e contribui para a equidade entre os gêneros.

Na sequência, apresento as considerações finais deste Trabalho de Conclusão de Curso, onde retomo alguns dos principais pontos discutidos, bem como aponto brevemente os resultados apresentados nesta pesquisa. Em seguida, encontram-se as referências e o apêndice que compõem a parte final deste trabalho.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL E QUESTÕES DE GÊNERO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Nesta seção começo com uma breve abordagem sobre gênero, situando-o como categoria analítica entrelaçado às relações de poder. Em seguida, trago uma análise que busca evidenciar questões de gênero nas principais legislações que regulamentam e norteiam a Educação Infantil no Brasil. Ressalto, que a análise de documentos como leis e políticas públicas de educação não é uma tarefa simples, dada o vasto material já produzido sobre eles, sendo, portanto, inviável levantar e examinar todos os documentos que os complementam. Dessa forma, optei por um recorte menos abrangente, onde procuro destacar algumas abordagens referentes as questões de gênero presentes: na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/Lei nº 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE/Lei nº 13.005/2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/Resolução nº 5/2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Resolução nº 2/2017). Finalizo a seção falando de currículo, políticas curriculares de Educação Infantil (DCNEI e BNCC) e questões de gênero.

### **2.1 GÊNERO: ALGUNS APONTAMENTOS**

Foi apenas em meados dos anos de 1990 que as discussões de gênero e educação tiveram maior visibilidade através de pesquisas educacionais que reivindicavam a necessidade de políticas públicas com medidas para superar as discriminações contra a mulher. Sobre o assunto, Rosemberg afirma que há dificuldades de incluir a “produção acadêmica nas instâncias que mais diretamente dispõem de poder na elaboração e implementação da agenda de políticas públicas” (2001, p. 65). E a autora ainda ressalta que na educação brasileira as estratégias e metas das políticas públicas de educação para reduzir as desigualdades de gênero são inapropriadas e insuficientes, e a escassez de divulgação das pesquisas de gênero na educação contribui para a não mudança desse cenário.

A palavra gênero assim como todas as outras que compõem a cultura de um povo têm uma história, e se diferem pelos significados, símbolos e interpretações que se faz conforme situação que for empregada. Portanto, é preciso considerar o caráter social, histórico e político ao se trabalhar com o conceito de gênero, para ultrapassar aquele entendimento baseado nas diferenças biológicas e físicas que tem explicado as desigualdades (SCOTT,1995; NICHOLSON, 2000).

As teorias referentes a problematização das relações de gênero começam a surgir no final da década de 60 com a denominada “segunda onda”. Quando o conceito de gênero teve sua origem entre as estudiosas feministas, os estudos voltavam-se inicialmente para as relações entre os sexos organizadas socialmente, onde se buscava através das descrições sobre a vida das mulheres dar-lhe maior visibilidade e ao mesmo tempo denunciar a ausência e a sua condição de subordinação nos vários âmbitos sociais (LOURO, 1997).

Mais tarde, as feministas anglo-saxãs passaram a usar *gender* como distinto de sexo<sup>2</sup>, como forma de se contrapor aos preceitos do determinismo biológico que predominavam, dando ênfase agora ao “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). A partir desse conceito, buscava-se mostrar que foi por meio das formas de organização social ao longo da história que as relações de desigualdades foram sendo construídas e reproduzidas. O conceito também requer pensar homens e mulheres como plurais, devido as várias representações existentes de ambos, visto que “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p. 23).

Nesse sentido, os estudos trazidos pela historiadora feminista americana Joan Scott que têm sido muito utilizados nas produções acadêmicas vem contribuir com as discussões ao definir o gênero em duas proposições interrelacionadas: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86). Esse conceito nos faz compreender que as desigualdades atribuídas aos sexos e ao gênero são construções sociais que resultam de relações de poder.

Essa definição aproxima-se das teorias de gênero embasadas no pós-estruturalismo. Por um lado, por compreender que a linguagem está no centro da construção das representações de gênero, ou seja, das diferenças entre feminino e masculino e, por outro, por utilizar a noção de poder desenvolvida por Foucault (1979), que discorda da ideia de poder como algo fixo que alguém possui, mostrando que o poder, na verdade, é exercido pelos diversos indivíduos em suas relações de forma coerciva e negativa ou produtiva e positiva.

Conforme “os/as pós-estruturalistas, “linguagem” não designa palavra, mas sistemas de significação - ordens simbólicas - que precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita” (SCOTT, 1995, p. 81). É através dela que nós, desde criança, acessamos à ordem simbólica,

---

<sup>2</sup> A palavra sexo corresponde a algo determinado biologicamente, algo natural.

assimilamos as representações e relações de gênero, as regras que atravessam as relações socioculturais e construímos nossa identidade generificada de formas diferentes com base nas significações advindas das experiências vividas em nossas relações. A linguagem nessa perspectiva, exerce assim, um papel muito importante na produção e reprodução dos significados de gênero.

Scott (1995) analisa o gênero como uma categoria analítica que produz conhecimentos históricos sobre as diferenças sexuais, que ganham diversos significados a partir de sua natureza política, onde assim como as relações de gênero constroem a política a política também constrói as relações de gênero. Essa ideia, é reforçada por Louro (1997), quando fala que o conceito serve como dispositivo analítico e, ao mesmo tempo, é uma ferramenta política.

Louro quando fala em gênero se refere “a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos,” que pode ou não acontecer em concordância com as concepções de cada sociedade por meio da relação (1994, p. 35). Para a autora, as identidades dos sujeitos são construídas permanentemente através das práticas sociais a partir das representações culturais num processo dinâmico e de negociação com as experiências de vida, sendo por isso identidades instáveis e plurais como também afirma Hall ao argumentar que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções” (2006, p. 2-3).

Assim como o conceito gênero a concepção de infância, como hoje conhecemos, também resultou de construções sociais, culturais e históricas. Para Bujes a infância “é um fato cultural por excelência” (2000, p. 27), que se constituiu e se modifica com as transformações no modo de organização da vida humana ao longo dos anos nas diferentes épocas históricas. Nesse sentido, os estudos de Ariès (1981) fortalece essa concepção ao mostrar que a infância foi “descoberta”, pois não existia uma “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 156). O sentimento de infância veio surgir no final da Idade Média e desde então passou por várias transformações.

Com o surgimento da ideia de infância na modernidade começaram a ser desenvolvidos diversos estudos a seu respeito, inclusive no campo da educação. Conforme Bujes “a produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles” (BUJES, 2000, p. 30), ou seja, a produção de seus corpos é atravessada por relações de poder e de saber, pois Foucault explica “que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição

correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder” (1987, p. 30).

Considerando esse caráter construído da infância é importante destacar que o gênero influencia na construção da infância de meninos e meninas em diferentes instituições sociais como as famílias, as igrejas e as escolas dentre outras, pois transmitem distintos significados sobre infância. E nesse sentido, a escola juntamente com o currículo produzem significados acerca da infância que tem efeito sobre a construção das identidades de gênero.

Dessa forma, com a compreensão de que o gênero é um modo de dar significado às relações de poder que estão estabelecidas nas relações sociais e portanto nas políticas educacionais oriundas dessas relações, fazer uma análise das políticas públicas de Educação Infantil que viabilizam e regulamentam o ensino nas escolas, é necessário para poder entender se contemplam as questões relacionadas a gênero e se visam promover a igualdade entre meninos e meninas desde a infância no processo educacional.

As abordagens relacionadas a gênero, não necessariamente a expressão gênero, podem ser encontradas explícita e implicitamente em documentos legais. Mas, nota-se que a falta do uso da palavra gênero deixa margens para interpretações e entendimentos limitados, por parte de quem não considera a questão importante para a formação de crianças e jovens ou por não possuir um conhecimento mais crítico sobre as consequências das desigualdades e violências ocasionadas por preconceitos tangenciados às relações de gênero historicamente.

Cabe informar que as políticas públicas são os meios pelos quais se busca assegurar os direitos estabelecidos na Constituição Federal, por isso, sua construção deve partir de propostas e demandas da sociedade, ou seja, do interesse coletivo onde atores públicos e privados (políticos, empresas, trabalhadores, etc.) colocam seus problemas para que possam ser solucionados. Porém, compete ao governo o poder de decisão sobre as demandas que considera prioridades naquele momento para serem atendidas.

Segundo Secchi (2014), o processo de formulação das políticas públicas corresponde a sete fases: 1) identificação do problema, o qual precisa ser considerado um problema público de interesse geral; 2) formação da agenda, onde o problema necessita ser relevante o suficiente para merecer lugar na agenda governamental no momento; 3) formulação de alternativas que é quando se elabora os métodos, estratégias, etc. e se apresenta as propostas para a solução do problema; 4) tomada de decisão que ocorre quando as alternativas formuladas são avaliadas e é definido o rumo de ação, os recursos e o tempo de ação da política; 5) implementação da política pública que é o momento de transformar as intenções e planejamentos em ações; 6) avaliação da política que tem a finalidade de examinar a ação da política, seu desempenho e

resultado para corrigir suas possíveis falhas; 7) extinção da política que pode acontecer porque o problema foi resolvido, ou as ações foram ineficazes ou ainda devido à perda de sua importância que leva a sua retirada das agendas políticas.

É possível perceber como é difícil fazer com que um problema social entre tantos outros se torne motivo para a criação de uma política pública, para que assim, possa ser minimizado ou solucionado. E mesmo que a presença de determinada questão nas legislações não venha a ser o suficiente para conseguir com que todos/as façam a sua parte na garantia dos direitos e deveres por causa dos diferentes contextos e relações de poder, a política pública ainda é uma das principais formas para se combater ou minimizar muitos problemas sociais devido a força, investimento e amplo alcance que pode ganhar na sociedade fazendo com que seu objetivo possa ser alcançado.

Frutos sociais, todas as legislações educacionais intencionalmente elaboradas visam construir sujeitos e uma determinada sociedade por meio de seus discursos. Todas as decisões nelas determinadas e difundidas partem dos consensos, disputas e relações de poder. Por isso, levando em consideração a importância do papel que elas exercem na organização educacional, social e cultural, que contribuem para a construção das identidades de gênero, a seguir analiso essas legislações e destaco aspectos sobre a Educação Infantil enfatizando as questões relacionadas as relações de gênero ou a omissão sobre tal questão.

## 2.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DE 1988: EDUCAÇÃO INFANTIL E QUESTÕES DE GÊNERO

A Constituição Federal, a LDB/1996, o PNE/2014, as DCNEI e a BNCC assim como outros, são documentos resultantes de determinados contextos históricos, que construídos socialmente deixam transparecer costumes e valores da sociedade na época, e mais comumente os interesses e a cultura da classe social dominante. Tais documentos, portanto, tornam-se um campo com diversas possibilidades de estudos, dentre eles a estrutura organizacional, financiamento da educação, estrutura curricular, formação docente, mas também questões como raça, gênero e direitos humanos.

Na Constituição Federal de 1988, não foi identificada nenhuma referência à palavra gênero. Porém, nesse caso é necessário levar em consideração o contexto histórico em que foi criada. Naquele momento, havia limitações teóricas e políticas quanto o conceito gênero que não fazia partes das pautas dos movimentos populares e na academia ainda era tímido o debate sobre a questão, que mais tarde iria ser difundido entre as feministas. Entretanto, as garantias

constitucionais abrangem as questões de gênero, ao definir igualdade de sexo ou entre homens e mulheres, embora seja de forma genérica, o que em uma sociedade machista e heteronormativa faz com que os direitos das mulheres e o debate de gênero não sejam valorizados.

Em seus “Princípios Fundamentais” no Art. 3º estão estabelecidos os “objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”, dentre eles:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 01).

Todos os três incisos abordam direitos relacionados as diferenças socialmente construídas quando fala de justiça, de redução das desigualdades sociais e, mais específico, sobre as diferenças entre os sexos é a abordagem do inciso IV, o qual ressalta que é vencendo preconceitos e toda forma de discriminação que se promove o bem de todos e todas. Construir, portanto, uma sociedade justa é um dos objetivos fundamentais assegurado no I inciso que se entrecruza com todos os outros objetivos, porque é preciso dar as condições necessárias para haver as mudanças das práticas sociais.

A Constituição Federal determina que em relações aos “direitos e deveres individuais e coletivos”:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:  
I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 02).

Ao erigir a igualdade de direitos e deveres entre as pessoas de forma geral a Constituição não considera as desigualdades históricas, econômicas, sociais e culturais de determinados coletivos, tais como mulheres, negros, crianças entre outros. Embora as mulheres tenham conseguido isonomia jurídica, ou seja, sejam vistas igualmente aos homens pela lei, vemos que apenas as normas que tratam as pessoas de modo geral não conseguem de fato incluir e garantir uma qualidade de vida para os diversos indivíduos, em especial aqueles que são social e historicamente alvos de discriminações.

Por essa razão, houve a necessidade de se criar leis mais direcionadas as particularidades e que atendam as demandas dos diferentes coletivos sociais como: Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Maria da Penha, Estatuto do Idoso, Estatuto do Índio, Estatuto da Pessoa com Deficiência, etc.

Em 2006, após intensas manifestações por causa dos inúmeros casos de violência contra as mulheres que vinham crescendo a cada ano e em atendimento a recomendação feita pela Organizações das Nações Unidas (ONU), foi aprovada a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como a Lei Maria da Penha. Esta lei,

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (BRASIL, 2006, p. 01).

A violência contra a mulher é um problema antigo com dimensões mundiais, porém foi apenas em 2006 que as reivindicações dos movimentos pelos direitos das mulheres no Brasil tiveram êxito com a promulgação da Lei Maria da Penha. Para a Lei, configura-se como violência contra a mulher “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006, p. 02).

Segundo Lins, Machado e Escoura (2016), a palavra violência vem do latim *violare*, e compreende também a noção de violação, ou seja, a violência é parte de várias formas de violação de direitos:

[...] civis (como a liberdade, a privacidade, a propriedade privada, a integridade física); sociais (como a saúde, a educação, a segurança, a habitação, a dignidade); econômicos (como o emprego e o salário); culturais e políticos (como a participação política e o voto). Podemos dizer, então, que violências são múltiplas e podem ocorrer em diferentes contextos (p. 55).

A violação dos direitos, assim como qualquer tipo de violência está diretamente ligada a relações de poder, em que alguém impõe sobre o outro a sua vontade sem consentimento. Mesmo que diversos tipos de violência já sejam crimes perante a Lei, outros ainda não são vistos dessa forma, por já estarem naturalizados na cultura, como é o caso da violência de gênero associada aos estereótipos de gênero, ou seja, as características e condutas previstas para mulheres e homens conforme as tradições e cultura a que pertença. Nesse sentido, a condição de ser homem ou mulher tem servido de justificativa para o acesso desigual aos direitos.

Esta Lei Maria da Penha é uma norma específica que dá maior visibilidade a necessidade de garantir os direitos da população feminina em decorrência dos problemas que as atinge no âmbito doméstico e/ou familiar. Através dela o poder público tem o dever de desenvolver políticas de proteção para a mulher contra todo tipo de discriminação, violência, exploração, negligência e opressão.

Todavia, mesmo com a lei em vigor, dados do Mapa da Violência (WASELFISSZ, 2015), mostram que o número de homicídios de mulheres ainda vinha aumentando, chegando em 2013 a uma taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres. Essa taxa de feminicídio colocou o Brasil na 5ª posição de uma lista de 83 países fornecida pela Organização Mundial da Saúde, isso mostra que esse índice é elevado o que traz preocupação e alerta para a necessidade de maior rigor da lei e tomada de medidas para mudar essa grave situação.

Ainda no capítulo VII que trata da família, criança, adolescente, jovem e idoso no Art. 227 encontramos que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 116-117).

Ao assumir o dever de proteger os indivíduos de toda forma de discriminação o Estado deveria dar o devido suporte à sociedade e às famílias para isso, haja vista que a discriminação, além de já ser uma violência, gera outras formas de violências que fragilizam e violam os direitos garantidos tanto pela Constituição, quanto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que completa 71 anos de existência em 2019. Conforme a Declaração em seu Art. 7 “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer discriminação, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (ONU, 1948).

No Brasil também contamos com o Programa Nacional de Direitos Humanos III<sup>3</sup> (terceira versão) aprovado em 2009, que mostra ser preciso garantir a segurança, o direito à vida das pessoas e a luta contra a impunidade. O documento reconhece a necessidade de haver medidas para prevenir todo tipo de violência contra os grupos em situação mais vulnerável e fez questão de falar de crianças e adolescentes, idosos/as, mulheres, povos indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, pessoas com deficiência, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais entre outros grupos que passam por situação de exclusão e discriminação, necessitando, por isso, de políticas de inclusão social.

Outro dever do Estado junto à família e com a colaboração da sociedade presente na Constituição, e que muito pode contribuir para a permanência ou mudança das desigualdades de gênero e das discriminações, é a educação aqui defendida no Art. 205 como “direito de todos

---

<sup>3</sup> Programa Nacional de Direitos Humanos III. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>. Acesso em: 01 fev. 2019.

[...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 107). A Constituição já deixa claro que é através da educação que os indivíduos devem ser preparados para exercer a cidadania, que precisa ser entendida em seu sentido amplo. Almejar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, implica possibilitar uma educação que integre diversos saberes essenciais que permitam conhecer e superar as práticas que dificultam o exercício da cidadania.

A Constituição Federal/88 ao determinar a educação como direito de todos, torna-se uma referência na história da construção social da criança ao também reconhecê-la como sujeito de direitos. No inciso IV do Art. 208 consta a garantia da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 108) com a finalidade de cuidar e educar. Essa é sem dúvida uma grande conquista para o público infantil que passa a ser incluído nas políticas educacionais. Conquista essa, que resultou das reivindicações dos movimentos de mulheres, dos movimentos comunitários e lutas dos próprios profissionais da educação.

Porém, mesmo sendo um direito constitucional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>4</sup>, não contemplou a educação infantil na década de 1990 ao destinar recursos unicamente para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, e em particular, para a valorização do magistério nesse nível da educação básica, mostrando assim, o descaso com a educação a nível infantil e médio.

### 2.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LEI Nº 9.394/1996: EDUCAÇÃO INFANTIL E QUESTÕES DE GÊNERO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) que entra em vigor anos depois da Constituição de 1988 também não se menciona a expressão gênero, mesmo na versão atualizada em 2017, porém notam-se em seus princípios e diretrizes para a educação a valorização dos direitos humanos e da cidadania, pontos importantes a serem trabalhados nas instituições de ensino para a promoção do respeito aos direitos e deveres de todos.

---

<sup>4</sup> Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

Desse modo, assim como na Constituição Federal no Art. 2º da LDB,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 01).

A educação é um processo social intencional que visa preparar os indivíduos para se tornarem cidadãos atuantes em sociedade. O exercício da cidadania requer que o indivíduo compreenda e respeite os direitos humanos, portanto, segundo Santos e Thürler (2013), educar para a cidadania implica introduzir no currículo escolar e nas práticas pedagógicas que fazem parte do processo de aprendizagem dos/as alunos/as a discussão de questões sociais, bem como promover o exercício da cidadania na rotina diária da escola e por meio de atividades.

Uma educação voltada para a formação cidadã deve trabalhar conforme o inciso I do Art. 27 da LDB, com “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, p. 10). O atendimento dessa e outras diretrizes nos conteúdos curriculares é uma estratégia para fazer com que alunos/as conheçam os seus direitos e deveres, para que possam ter posturas sociais respeitadas uns para com os outros e assim construir um Estado Democrático de fato.

A disseminação dos direitos e deveres, do respeito a diversidade, especialmente as diferentes identidades sexuais e de gênero são questões sociais que deveriam fazer parte do papel e função social da escola na sociedade, como apontam Santos e Thürler,

Isso por compreender que esta se constitui ou deveria constituir-se num valioso espaço democrático. Local de discussão sobre as questões inerentes ao ser humano, de desenvolvimento do pensamento crítico, de formação da cidadania plena, de pessoas politizadas e engajadas socialmente. Lugar privilegiado de promoção dos direitos fundamentais, humanos e da diversidade (2013, p. 121).

Pensada dessa forma a escola torna-se um dos, se não o único, maior instrumento capaz de promover por meio de suas práticas uma educação que leve a transformações sociais positivas, onde possa prevalecer o cumprimento aos direitos, por conseguir reunir um grande número de indivíduos diariamente em seu espaço e ter a função de ensinar diversos conhecimentos provenientes da sociedade.

É evidente que a escola pública enquanto local de garantia do direito à educação, atua a partir de leis elaboradas por aqueles que estão no poder, estando de certa forma a serviço de suas ideologias, seus interesses. Talvez seja por isso, por não ser parte de suas prioridades, que as discussões de gênero não vêm sendo mencionadas pelas políticas educacionais como uma questão de dimensão social importante a ser dialogada em sala de aula com estudantes.

Com isso, a escola acaba por não ser um instrumento que ajude a tentar desconstruir desde cedo, a começar pela Educação Infantil, comportamentos sócio-históricos de desigualdades, de preconceitos e de violências que inferiorizam, excluem e oferecem risco a vida de diferentes parcelas da população, indo assim, contra a garantia da cidadania, da dignidade humana e do bem de todos.

A LDB traz os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de educação, dentre eles, chamo a atenção para a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” segundo o Art. 29 (BRASIL, 1996, p. 10).

É contraditório, falar em “desenvolvimento integral da criança” se a educação destinada a elas não contempla todos os seus componentes humanos e sociais, sendo um deles a sexualidade presente em todas as fases da vida. Culturalmente o sexo da criança tem servido de base para que os adultos tomem decisões a respeito de sua vida e para ensinar os comportamentos sociais considerados adequados aos corpos femininos e masculinos. Segundo Furlani, “as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente” (2011, p. 65). Para a autora, incluir no currículo escolar a educação sexual é uma necessidade social que dá coerência ao trabalho e função social da escola que deve proporcionar a formação integral de alunos/as independentemente da faixa etária.

A educação sexual, também é vista como necessária pela coordenadora pedagógica da escola pesquisada que durante a entrevista afirmou:

Com certeza [...] tens que trabalhar com a criança desde pequena [...] porque eles têm a inocência [...] então tu tens que desde pequena ir falando o que pode e não pode [...] tens que falar que na parte íntima deles qualquer pessoa não pode pegar [...] tem que trabalhar sim de acordo com a idade [...] ensinar para a criança [...] que o menino tem um órgão sexual diferente da menina, falar o nome, porque a gente costuma dar os apelidos [...] as vezes a gente tem medo de falar, tem vergonha, tem tabu é só o nome correto [...] então tem que se trabalhar (COORDENADORA, 2018).

A coordenadora assim como a professora concordou que há necessidade de a escola realizar uma educação sexual que contemple os aspectos importantes para a formação de alunas/os em cada fase. Furlani (2011, p. 132) explica “que a educação sexual deve se iniciar na infância e contribuir para a construção gradativa” do que ela chama de “Cultura Educacional da Prevenção” que seria a inclusão consciente da educação sexual no currículo desde a Educação Infantil para assim, poder contribuir com conhecimentos imprescindíveis para construção dos sujeitos e para a prevenção não só das questões relacionadas a sexualidade, mas em múltiplos aspectos da vida.

Sobre a sexualidade humana concordo com Camargo e Ribeiro quando dizem que,

[...] abrange as pessoas, seus sentimentos e relacionamento. Implica aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomadas de decisão. A sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade (1999, p. 50).

As autoras em suas colocações vão além dos aspectos do ato sexual e da reprodução que são comumente os mais visados e tratados ao se falar em sexualidade de modo geral. Uma abordagem educacional da sexualidade na contemporaneidade, precisa ultrapassar aquela restrita ao biológico para dar lugar a uma educação sexual contextualizada que atenda as reais necessidades do público a que for destinada.

Nesse sentido, a educação sexual deve oportunizar os vários conhecimentos para o desenvolvimento de uma vida sexual responsável, motivando sempre a participação dos alunos e alunas nas discussões sobre questões sociais, morais e éticas que implicam direta ou indiretamente na sexualidade das pessoas, com o intuito de promover o respeito às diferenças e a intimidade de cada indivíduo (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

## 2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES DE GÊNERO

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 com vigência de dez anos, é um mecanismo de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a efetivação e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional. Nele, estão estabelecidas metas, objetivos, diretrizes e estratégias que devem ser executadas durante sua vigência em todos os níveis de educação no país. A partir dele é que são decididas as Diretrizes Curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2014).

O PNE, inicialmente pela proposta de projeto substitutivo da Câmara, mencionava explicitamente pontos da temática gênero de forma mais abrangente que o Plano de 2001, enfatizando “a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” como diretriz no inciso III do Art.2º (BRASIL, 2014 p. 22). Porém, esses termos mencionados no projeto foram substituídos no senado pela “ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43).

Essa mudança aconteceu devido o trecho proposto no projeto pela Câmara ter gerado polêmicas entre os religiosos como mostra o fragmento de um texto<sup>5</sup> da advogada Alice Bianchini,

[...] A questão de gênero – cujo tema principal visa combater duramente as práticas preconceituosas e discriminatórias iniciadas na infância – é o grande alvo de toda polêmica que envolve o Plano Nacional de Educação, já que obriga educadores a discutir com os alunos a equidade de gênero, seja qual for. O problema é que muitos religiosos protestam e defendem duramente a exclusão deste trecho que – para eles – é apenas um “detalhe” que contradiz sua moral. Infelizmente, o sistema de ensino brasileiro ainda cultua – mesmo que de forma inconsciente – toda uma carga de discriminação histórica que existe na sociedade contra as mulheres e – desta forma – o preconceito, desigualdade e machismo são reproduzidos (2015).

A retirada dos termos gênero e orientação sexual<sup>6</sup> foi consequência de muita discussão e pressão por parte de setores mais conservadores que insistem em defender uma moral conservadora e manter como legítimo um único tipo de estrutura familiar. Mesmo que a abordagem da promoção da cidadania englobe as questões de gênero, a sua invisibilidade representa a insignificância dada a essas questões nas políticas públicas educacionais, sobretudo no PNE que serve de base para definir as Diretrizes Curriculares para toda a educação, traz grandes prejuízos sociais, pois além de significar um retrocesso, colabora com a continuidade da reprodução das desigualdades, discriminações e machismo entre outros nos processos de ensino.

A pressão dos setores conservadores também foi determinante para que a presidenta Dilma Rousseff vetasse a utilização do material “Escola sem homofobia” (que passou a ser conhecido como kit-gay), divulgado pelo Ministério da Educação em 2011. Os materiais eram direcionados a formação de professores para que pudessem tratar de questões de gênero e sexualidade em sala de aula (SOARES, 2015), tendo como finalidade a promoção do respeito à especificidade de cada indivíduo, a igualdade de direitos e o combate à violência e ao preconceito homofóbico.

Realmente, os preceitos das religiões e todo seu conservadorismo também tem sido um empecilho para que professores/as trabalhem a temática de gênero na escola como deixa claro a coordenadora pedagógica ao dizer: “o que a gente observa é que cada um já tem sua opinião formada [...] não gosto de me envolver muito porque tem pessoas que são evangélicas e

---

<sup>5</sup> BIANCHINI, A. Inclusão da igualdade de gênero no Plano Nacional de Educação. **Jusbrasil**, Publicada em 13/04/2014. Disponível em: <http://professoraalice.jusbrasil.com.br> . Acesso em: 09 nov. 2018.

<sup>6</sup> A orientação sexual refere-se à preferência afetiva e sexual manifestada por homens e mulheres. Essa preferência pode acontecer pelo sexo oposto (heterossexual), pelo mesmo sexo (homossexual) e pelos dois sexos (bissexual), constituindo assim as identidades sexuais dos indivíduos (FURLANI, 2011).

católicas” (COORDENADORA, 2018). É natural que professores/as pensem diferente sobre múltiplos aspectos que acabam por interferir em suas práticas em sala de aula.

Tanto a prevalência das convicções pessoais de professores/as sobre sua prática de ensino, quanto tais decisões políticas quando retiram assuntos importantes para a educação como as questões de gênero, só vem a contribuir para que a escola continue a utilizar desde a Educação Infantil currículos e discursos normalizadores que fortalecem a noção de gênero, sexo e sexualidade como características naturais e por isso inquestionáveis (LOURO, 2001). Por esses discursos, continuaram a se reproduzir os estereótipos e binarismos de gênero, e ao mesmo tempo a anormalidade dos que não se enquadram nos padrões sociais ditos normais, deixando-os à margem da sociedade e a mercê de preconceitos e violências.

Mesmo com essa mudança no Plano Nacional de Educação notou-se que na estratégia 7.23 que trata de:

7.23 garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 65).

O PNE faz menção a aspectos que compõem as discussões de gênero, mas de forma mais remediadora que formativa e preventiva, ao falar de capacitar os docentes para detectar sinais de violência. Penso, que professores/as devem ser capacitados para realizar uma educação para o desenvolvimento integral da criança como coloca a LDB, e isso deveria incluir dentre outros conhecimentos as questões de gênero e sexuais no processo de educação, independentemente do surgimento de casos de violência, discriminação e outras situações para justamente evitar se possível que aconteçam, afinal o conhecimento precisa ser aprendido e posto em prática para surtir efeito.

Os conhecimentos obtidos na escola podem e devem ir além dos seus muros para fazer sentido e contribuir para a vida, e nesse caso, uma educação sexual para o público da Educação Infantil que tenha um caráter formativo e preventivo, precisa fazer parte do ensino, visto que há a necessidade de formação nesse aspecto da vida para as crianças, que pelo pequeno porte físico, pouca vivência e falta de conhecimento são mais vulneráveis a episódios de maus tratos, violências e abusos sexuais<sup>7</sup> em muitos casos dentro do próprio ambiente familiar.

---

<sup>7</sup>De acordo com o boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde os dados de 2011 a 2017, sobre a avaliação das características sociodemográficas de crianças vítimas de violência sexual mostram que 51,2% estavam com idade entre 1 e 5 anos, 14.996 (25,8%) eram do sexo masculino, 43.034 (74,2%) eram do sexo feminino, sendo que 45,5% eram de raça/cor negra, e 3,3% tinham algum tipo de deficiência ou transtorno. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/familia/violencia-sexual-contra-criancas-automatica-no-brasil/>

Considerando essa vulnerabilidade das crianças à violência, a professora do período II falou que “tem que ter essa orientação na escola [...] para alertar” (PROFESSORA, 2018), ou seja, ela reconhece a necessidade de se trabalhar a educação sexual na escola a partir da Educação Infantil como forma de tentar evitar que as crianças se tornem vítimas de violências. No entanto, ela também esclareceu que “é preciso mais formação para saber como trabalhar sobre o assunto com as crianças na Educação Infantil (PROFESSORA, 2018).

Enquanto o Plano Nacional de Educação foca na capacitação dos professores para ajudar no combate à violência quando ela já se manifesta, vejo porém, a necessidade principalmente de capacitação para que professores/as possam desenvolver um trabalho educativo e preventivo com as crianças, para que entendam as formas de violências, como identificá-las e explicar que não devem ser praticadas, buscando dessa forma evitar que ela aconteça, caso contrário, se deixa lacunas na formação de alunos/as e se dificulta deste modo, a luta contra a violência por não haver uma educação que realmente a possibilite.

## 2.5 CURRÍCULO, POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E QUESTÕES DE GÊNERO

Antes de adentrar na discussão sobre as políticas curriculares no que concerne a presença da temática de gênero é importante frisar que considero o currículo como documento e instrumento político que está no núcleo das políticas educacionais. As teorias do currículo têm mostrado - com destaque para as teorias críticas, pois foi com elas “que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social”- que o currículo é resultante de processos históricos, onde há sempre conflitos e disputas envolvidas na escolha dos modelos de currículos devido aos conhecimentos que o devem ou não compor (SILVA, 2010, p. 148).

Segundo Silva, com as teorias pós-críticas do currículo e seu interesse pós-estruturalista dado a linguagem e aos processos de significação, fica evidente que “todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (2010, p. 149). Dessa forma, os conhecimentos selecionados da cultura para fazer parte do currículo partem de disputas, embates, concessões, acordos e alianças resultantes de relações sociais de poder, pois o currículo com seu papel formativo serve de instrumento para construir, manter e/ou reproduzir determinadas subjetividades, determinadas estruturas sociais. Em consonância com essa ideia, Lopes argumenta que a cultura é “o conteúdo substancial do processo educativo e o currículo a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade, perpetuando-a como produção social” (1999, p. 63).

Levando em consideração, a predominância dos homens nas tramas socio-históricas pelas quais a sociedade já passou por um lado, e as contribuições dos estudos feministas que enfatizam que a sociedade é construída e está organizada conforme os interesses do gênero masculino, o qual sempre teve espaço privilegiado no mundo social e político como gênero dominante por outro, fica claro então, que o currículo não poderia ter correspondido desde a sua concepção a outros propósitos e intenções se não as masculinas já que, foi somente a partir da visão de mundo, pensamento e conhecimento prevalecente do homem que a sociedade foi sendo estruturada ao longo das décadas em suas relações, cultura e valores.

Em consequência dessa visão masculina muitas desigualdades passaram a existir e fazer parte da cultura social, estabelecendo significativa hierarquia entre os gêneros, colocando o homem em uma posição de ser superior e dominante já a mulher numa posição inferior e de dominada na sociedade. Silva (2010), mostra que para a concepção pós-estruturalista a diferença não é algo natural, mas sim se origina de processos linguísticos discursivos, ou seja, ela é produzida e ganha significado discursivamente sendo incorporada a cultura e pela cultura a partir das relações sociais.

E segundo Louro “a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência” (1997, p. 46-47). Dessa forma, as relações de poder foram responsáveis por criar e fazer com que a diferença fosse vista como algo negativo, criando-se assim as dicotomias entre homem e mulher, ele como ser superior e ela como ser inferior colocando-os em posições de desigualdade. Para Louro (1997), na lógica dicotômica a relação entre masculino e feminino é de oposição onde um domina e outro é dominado.

Essas diferenças serviram entre outras coisas de base para a divisão desigual da educação e do currículo para homens e mulheres. E a educação com currículos distintos consequentemente contribuíram para estabelecer e fortalecer essas desigualdades e os estereótipos de gênero já presentes na cultura por meio de conhecimentos distintos que foram constituindo as personalidades, representações e papéis do homem e da mulher. A esse respeito, Silva diz que “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (2010, p. 97).

A partir dessas considerações acerca do currículo e desta afirmação de Silva ao dizer que “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (2010, p. 147), torna-se inconcebível ver o currículo dissociado das tramas sociais de poder. Pois sendo ele uma construção social que reúne conhecimentos considerados válidos para determinada sociedade, conhecimentos esses que levam os indícios das relações sociais de poder e controle. Ele assim

como as políticas educacionais funcionam como instrumentos que carregam saberes capazes de construir identidades e estruturas socioculturais conforme as intenções das relações de poder pelas quais foi criado.

Talvez por tais razões, o currículo venha cada vez mais se tornando o cerne das políticas de educação, tanto que conforme Lopes (2004), as alterações nas políticas curriculares acabam tomando proporções de reforma educacional. Para a autora,

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

As políticas curriculares são constituídas tanto por propostas para o ensino colocadas pelo governo, quanto pelas práticas curriculares realizadas pelos diversos sujeitos no cotidiano dos espaços das escolas, sendo, portanto, ambas produtoras de sentidos para as políticas curriculares. Embora as políticas mostrem que o currículo reúne um conjunto de saberes tidos como importantes para a formação dos indivíduos e para a sociedade, Moreira e Silva afirmam que “o currículo é uma área contestada, é uma arena política” (1994, p. 21), onde há sempre disputas pelos conhecimentos considerados válidos para serem ensinados nas escolas.

Pois, na medida em que ocorre o processo de seleção de conhecimentos se estabelece as relações de poder, ao fazer com que determinados sujeitos ou grupos tenham que aceitar às vontades e decisões de outros. O fato é, que com essa seleção assuntos importantes que deveriam fazer parte do processo educativo das instituições de ensino ficam de fora do currículo, um exemplo, são as questões de gênero e diversidade sexual que foram retiradas do documento final do Plano Nacional de Educação 2014-2024, plano esse, que serve de base para decidir as Diretrizes Curriculares dos níveis e modalidades de ensino, ponto já abordado anteriormente.

Nesse processo de seleção, há também conhecimentos que não fazem parte dos conteúdos curriculares, porém por terem significativa relevância social são exigidos por normas e legislações para serem inseridos como temas transversais. Tal fato, é notado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada que é construído com base nas legislações envolvidas com a educação, onde consta que temas como: “Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual; Cidadania; Diversidade; Economia; Valores” (PPP, 2017, p. 39), devem ser incluídos nos planos de aula diários como temas transversais. Segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais,

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.[...] o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (BRASIL, 2013, p. 29).

Segundo Camargo e Ribeiro (1999), os temas a serem abordados de forma transversal partem de preocupações contemporâneas da sociedade e trabalhá-los junto aos conteúdos das disciplinas curriculares visa alcançar a formação integral de alunos e alunas.

O compromisso, portanto, dos Temas Transversais é com a construção da cidadania o que implica praticar princípios éticos-respeito, solidariedade, responsabilidade, uso construtivo da cidadania, liberdade, e autonomia-e princípios políticos-direitos e deveres da vida cidadã (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 47).

No entanto, as autoras Camargo e Ribeiro afirmam que conhecimentos sobre direitos e deveres, cidadania dentre outros importantes para a formação da identidade dos indivíduos, “em geral são omitidos pela escola” (1999, p. 47). A esse respeito, durante a pesquisa quando perguntei a professora como tem trabalhado as questões de gênero em sala com as crianças, ela me respondeu: “tem que ir devagar, eles não entendem [...] ainda não trabalhei com eles” (PROFESSORA, 2018). Com essa resposta da docente, notei que não havia trabalhado em sala o conteúdo do currículo sobre “identidade e autonomia”, que para o segundo semestre tinha no eixo temático o conteúdo: o “respeito à diversidade”, onde se deveria falar a respeito da “identidade de gênero (masculino e feminino)” e do “respeito à sexualidade”. A discussão de tais assuntos tinha como finalidade promover nas crianças atitudes de respeito e a “aceitação do outro, suas diferenças e particularidades”. Uma das metodologias seria oportunizar que meninas e meninos experimentassem juntos jogos e brincadeiras considerados de meninas e meninos (CURRÍCULO DO PERÍODO II, 2013, p. 26).

Observei, que dos temas do currículo a professora priorizava que alunos/as aprendessem os numerais, as vogais, as consoantes, o alfabeto, a formar sílabas, a escrever seus nomes e a começar se habituar a copiar do quadro. Sobre o PPP e o currículo analisados é importante frisar que ambos estavam desatualizados, portanto, os dois deverão passar por modificações, especialmente o currículo para atender o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e demais legislações educacionais em vigor.

Portanto, vemos que conhecimentos que não são vistos como válidos não merecem espaço na educação e conseqüentemente na cultura que deve predominar sobre as outras (dos grupos minoritários). Isso, sempre fez com que muitos assuntos importantes para vida em sociedade - alguns ligados a uma miríade de problemas sociais, inclusive graves - ficassem sem ser discutidos e analisados para que se pudesse elaborar maneiras de solucionar ou de minimizá-los através de uma educação para o exercício e garantia da cidadania.

Nesse sentido, em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) já foram elaborados e reformulados vários documentos que determinam os conhecimentos dos componentes do currículo e orientam a elaboração das propostas pedagógicas e curriculares para educação, mas para este estudo serão analisados: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa da Educação Infantil.

A resolução nº 5, de dezembro de 2009, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica como mostra o Art. 2º “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009, p. 01).

Contrastando com os demais documentos analisados, foram encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas da Educação Básica proposições acerca das questões de gênero, mesmo que pouco sistematizadas como no caso das DCNEI em que gênero é mencionado apenas uma vez na Resolução em seu Art. 7º, que trata da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil que deve ser garantida pelas propostas pedagógicas e curriculares das instituições. O gênero foi identificado no inciso V que fala de uma proposta pedagógica que possibilite construir

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 02).

Atender a esses pontos importantes na formação para cidadania e construção de uma sociedade democrática, implica realizar uma educação com práticas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças, que as reconheça como sujeitos diferentes em suas particularidades, mas iguais em direitos e deveres, que as faça compreender e valorizar a diversidade humana e cultural que existe no mundo, para que possam questionar e combater as

formas de discriminação e preconceitos que surgem dessas diferenças, que foram socialmente transformadas em desigualdades através das relações humanas no decorrer da história.

Conforme as DCN o direito de exercer a cidadania de forma plena depende da:

[...] possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres cívicos, sociais, políticos, econômicos e éticos (BRASIL, 2013, p. 17).

Este trecho, torna a evidenciar o que discorre a Constituição Federal, que a educação é a responsável por preparar os sujeitos para o exercício da cidadania. Portanto, sabendo que todas as políticas curriculares são intencionais e almejam resultados, então, para se ter sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade melhor para todos, é necessário considerar que suas identidades e diferenças são construídas no convívio social, como afirma Silva ao dizer que “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (2000a, p. 76). Nesse sentido, o cotidiano do contexto escolar é visto pelas políticas educacionais como um forte aliado para o desenvolvimento de práticas curriculares que propiciem a construção de identidades de crianças que valorizem as diferenças humanas, suas culturas e o respeito, de forma que todas se sintam incluídas e também se tornem colaboradoras na inclusão das demais pessoas.

As propostas pedagógicas segundo o Art. 8º além de ter por objetivo garantir à criança a assimilação e articulação de conhecimentos deve também proporcionar o seu direito à proteção assegurando o que mostra o inciso X,

[...] a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2009, p. 03).

Mas, como assegurar a proteção das crianças dentro e fora da escola sem lhes oferecer os conhecimentos de que precisam para isso, se as próprias políticas educacionais para a Educação Infantil que pregam um “desenvolvimento integral” têm privado as crianças desse direito, ao não determinar que sejam tratados assuntos importantes da dimensão humana como a sexualidade e as relações de gênero?

O não acesso das crianças a esses e outros conhecimentos já é uma forma de violência contra a vida delas, pois viola o direito de aprender sobre si segundo a BNCC<sup>8</sup> em uma fase da

---

<sup>8</sup> Um entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil estabelecido pela BNCC no inciso VI é “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem

vida muito significativa para a construção de suas identidades e subjetividades enquanto sujeitos de direitos e deveres. Fase na qual, estão bastante vulneráveis necessitando desses conhecimentos, em alguns casos infelizmente até para se defender de tentativas de abusos e outras formas de violências.

Semelhante as DCNEI o termo gênero também é citado uma única vez na Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP), que institui a Base Nacional Comum Curricular que traz orientações obrigatórias para subsidiar a construção dos currículos com as aprendizagens essenciais para as etapas da Educação Básica.

Neste documento, o gênero está localizado no Art. 22 no capítulo quinto que trata das disposições finais e transitórias, onde consta que “o Conselho Nacional de Educação elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2017, p. 12).

Diante desta análise feita nesses documentos, fica evidente através da escassa abordagem, que as questões relacionadas com a temática de gênero estão ficando para o segundo plano nas políticas educacionais, e conseqüentemente, no processo de aprendizagem das crianças que auxiliam na construção de suas identidades. Segundo Scott (2005) e Louro (1997), as identidades são construções sociais sujeitas permanentemente a transformações. Então, faz sentido produzir identidades comprometidas com a igualdade e respeito dos direitos humanos por meio de processos políticos e sociais, como a educação.

De fato, ao observar a história da sociedade brasileira, se vê que a educação inicialmente era um privilégio daqueles considerados cidadãos a partir da divisão de classes sociais da época, e por muito tempo ela funcionou nitidamente como instrumento de produção de desigualdades (de classe, raça, gênero etc.) e exclusão.

Sobre essa questão, Louro diz que “os processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitos/as estudiosos e estudiosas críticos/as há várias décadas” (1997, p. 110). Graças aos estudos realizados, foram produzidas teorias e metodologias educacionais e hoje que a educação é um direito garantido por lei “torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 16).

---

positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017, p. 07).

As mudanças dos contextos sociais no país vêm desafiando a educação a incluir todos aqueles (pobres, negros, mulheres, indígenas, deficientes etc.) que a sociedade de outra época por meio das relações sociais históricas construiu e excluiu considerando-os como seres sem cidadania ao atribuir-lhes características de diferenciação usadas como forma de inferiorizá-los.

Hoje, a educação é chamada a fazer valer o que determina a nossa Constituição/88, na qual todos são considerados iguais com direitos e deveres. Mas como pode a escola, conseguir disseminar essa ideia e construir identidades que contribuam com a construção de uma sociedade mais democrática, se as políticas que regem a educação ainda caminham em direções opostas, como acabamos de ver pelo retrocesso que significa a retirada de conhecimentos importantes para a educação. Enquanto isso, várias formas de desigualdades que estão enraizadas em nossa cultura vão sendo reproduzidas diariamente, nos mais diversos espaços, sendo um dos principais a escola, como veremos no próximo capítulo.

### **3 O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, me dedico exclusivamente a análise dos dados da pesquisa de campo realizada na escola. Tendo em vista compreender como as práticas curriculares da Educação Infantil constroem as identidades de gênero de meninos e meninas, articulo o currículo investigado com os estudos sobre gênero para mostrar que práticas, discursos e artefatos culturais utilizados em sala como livros de literaturas infantis, brinquedos, brincadeiras e outros são produtores de corpos e identidades de gênero de forma diferenciadas e desiguais entre os sexos. Argumento que a construção das identidades de meninos e meninas envolve discursos sociais que são reproduzidos na família e na escola, mas também pela mídia que está presente de várias formas no ambiente familiar e escolar, juntos, esses discursos ensinam comportamentos e modos de ser e viver estereotipados, ou seja, de acordo com as características que marcam cada gênero em uma determinada sociedade. Encerro esta seção destacando o projeto de combate a violência contra a mulher por ser uma atividade que a escola realiza com todos/as alunos/as, na qual identifiquei práticas de resistência em iniciativas a favor do respeito as diferenças e da equidade de gênero.

#### **3.1 CURRÍCULO: PRÁTICAS, DISCURSOS E ARTEFATOS DE PRODUÇÃO DE CORPOS E IDENTIDADES GENERIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil é de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/Lei nº 9.394/1996), a primeira etapa da Educação Básica, e depois da família, é o seu segundo ambiente de convívio e de aprendizado social, através do qual as crianças interagindo e se relacionando com outras crianças e adultos começam a conhecer e aprender as regras e valores sociais. O ambiente escolar possibilita a criança uma educação coletiva e experiências diferentes decorrentes do processo de ensino e da convivência com pessoas diversas.

As crianças, desde o nascimento, já vivenciam experiências de gênero que começam ainda na família como tipos de roupas, acessórios, intervenções nos comportamentos etc. Assim vão aprendendo a diferenciar e caracterizar o masculino e o feminino. Essas diferenças são engendradas aos poucos nas crianças por vários mecanismos em suas interações com outras crianças, adultos, televisão, música, brincadeiras etc. Meninos e meninas desde cedo passam a assimilar o que cabe a cada um tanto materialmente, quanto subjetivamente. Tais relações

exercem forte influência na forma como se veem e como veem os outros, bem como constroem sua identidade de gênero.

De acordo com Lins, Machado e Escoura, o gênero

[...] é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder (2016, p. 10).

Na sociedade é possível encontrar modos de organização social com base no gênero sendo praticados em uma variedade de ambientes, e na escola não é diferente. Ao ingressarem na Educação Infantil as crianças já manifestam suas experiências de relações de gênero trazidas do meio familiar, experiências essas, que podem ser ou não reforçadas pelas práticas educativas. Já que segundo Louro (1997), a escola desde sua origem esteve implicada com distinções, diferenças e desigualdades. Por isso, a importância de analisar as práticas curriculares da Educação Infantil, como uma forma de identificar como a construção das identidades de meninos e meninas está acontecendo. Às vezes, atividades consideradas comuns desse espaço estão a produzir não só diferenças de gênero, mas também desigualdades.

O currículo como documento político que traz conhecimentos e modos de conduzir o trabalho educativo de professores/as é nesta pesquisa, entendido como uma parte da cultura considerada válida, que produzirá significados sobre os sujeitos e o mundo, significados esses envolvidos com as relações de poder como nos mostra Silva ao dizer:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 197).

Os conhecimentos e significados presentes no currículo fazem parte da cultura, porém fazer parte do currículo é ser privilegiado e considerado interessante para se manter na cultura. Trata-se de uma forma estratégica de manter, produzir e reproduzir significados e relações sociais de poder. Dessa forma, resta saber que tipos de relações estão ocorrendo no âmbito da Educação Infantil pesquisado, pois Silva nos afirma que o currículo “corporifica e produz relações de gênero” (2010, p. 97).

Sobre a construção das identidades Louro fala que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (1997, p. 59). Para a autora é necessário desconfiar daquilo que é dado como natural, como rotina, como costume.

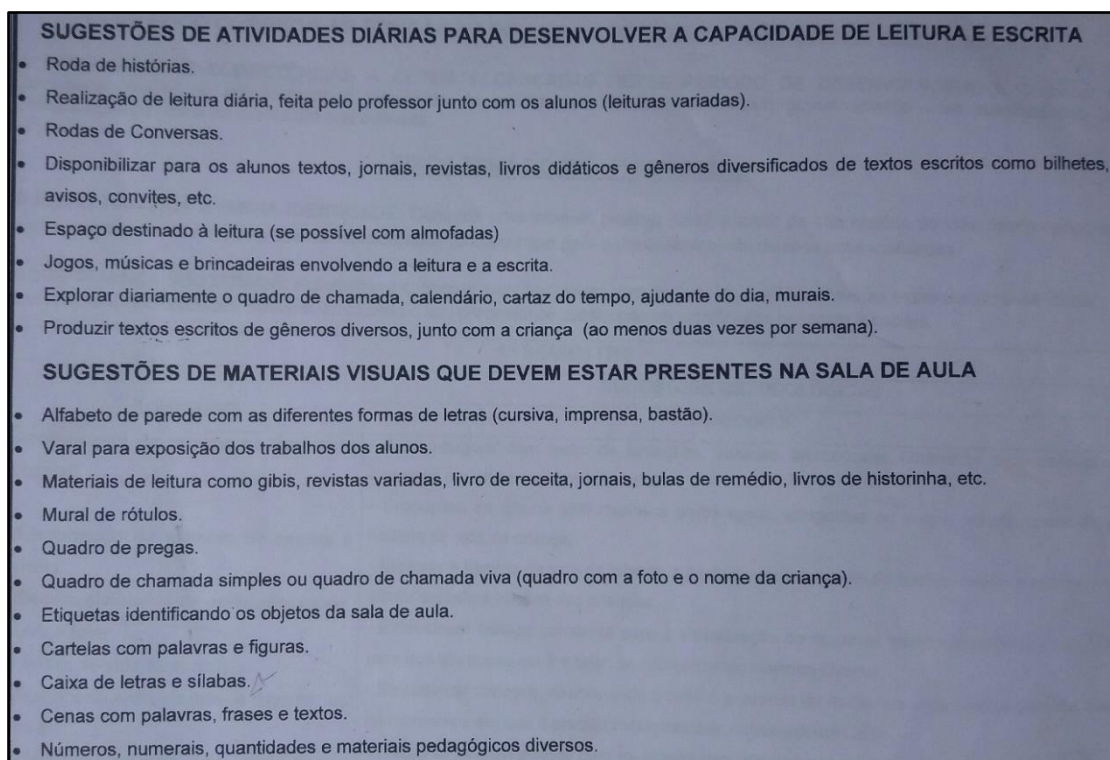
Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63-64).

Nesse sentido, atenta a pesquisa realizada em uma sala de período II da Educação Infantil pude perceber como as identidades de meninas e meninos estão sendo construídas por meio do currículo. É importante destacar, que o currículo compreende “todas as aprendizagens proporcionadas pela escola, todas as atividades desenvolvidas no seu interior, as músicas, as histórias contadas ou lidas, as brincadeiras oportunizadas, os passeios, as falas dos diferentes sujeitos pedagógicos etc.” (CARVALHAR, 2009, p. 67).

No currículo pesquisado apresentam-se diversos conteúdos de ensino, assim como saberes, normas, falas, imagem e sugestões de atividades que transmitem saberes sociais sobre gênero. Conforme Louro, “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (1997, p. 64). Carvalho ressalta que “os materiais didáticos compõem o campo do currículo no qual estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder” (2000, p. 01).

A escola, portanto, através do currículo tem papel importante na socialização e construção das identidades de gênero como afirma Carvalho ao proferir que “há um reconhecimento do papel da escola enquanto espaço de construção de conhecimento e de identidades” (2000, p. 01). Desse modo, tudo que compõe a sala de aula observada, mas não somente ela, é parte do currículo, corresponde aos conhecimentos, propostas e sugestões presente nele para o ensino das crianças como mostra a imagem da página de sugestões do currículo do período II analisado.

**Figura 1 - Sugestões do currículo de atividades e materiais para a Educação Infantil**



Fonte: Evangelista (2018)<sup>9</sup>

Além do currículo, há mecanismos e artefatos culturais que também “ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação da identidade e subjetividade” (SILVA, 2010, p. 140). Segundo o autor esses artefatos possuem “pedagogias culturais” porque mesmo não possuindo um currículo explícito ensinam significados que atuam na formação dos sujeitos. Alguns deles, são parte das experiências de vida no convívio familiar das crianças (livros, jogos, revistas, brincadeiras, brinquedos, músicas etc.), mas também são requisitados pelo currículo para as práticas educativas.

Portanto, tendo como pressuposto que a construção das identidades de gênero nos corpos de meninos e meninas acontece socialmente com base na cultura aqui entendida pela perspectiva pós-estruturalista “como um conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo exercício do poder” (CAMARGO, 2012 p. 103), vários são os meios pelos quais são construídas diariamente nas práticas curriculares como será mostrado a seguir.

No primeiro dia de pesquisa, logo na porta da sala de aula fui recepcionada por um painel com a frase “bem vindos” e a representação da figura masculina e feminina. No interior

<sup>9</sup> Todas as fotos foram produzidas pela autora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

da sala de aula, além dos painéis de alfabeto e numerais também havia o de aniversariantes, o do cantinho da leitura e o calendário com desenhos representando a menina e o menino como mostram as imagens abaixo.

**Figura 2 -Painel de boas vindas**



Fonte: Evangelista (2018)

**Figura 3 - Painel de aniversário**



Fonte: Evangelista (2018)

**Figura 4 - Cantinho da leitura**



Fonte: Evangelista (2018)

**Figura 5 - Calendário**



Fonte: Evangelista (2018)

Esses são alguns dos materiais que foram produzidos a partir das sugestões que estão no currículo para a Educação Infantil. Mas, a presença das figuras masculinas e femininas nos materiais pedagógicos na sala de aula colaboram para fortalecer a legitimada ideia de “normalidade”, a qual Louro explica que é “representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero” (1997, p. 80). Nos primeiros anos de vida das crianças tanto a família como a escola tendem a ensinar e vigiar os comportamentos e demarcar suas posições na sociedade. Tais atitudes refletem a preocupação com a sexualidade das crianças que devem corresponder aos

padrões considerados normais pela sociedade, por isso a ênfase na construção da identidade heterossexual.

Ter uma certa identidade como norma é segundo Silva,

[...] uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas [...] significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (2012, p. 83).

As palavras do autor remetem ao entendimento de que há um modo de ser menino e de ser menina, pela definição de atributos físicos e condutas que funcionam como marcas de gênero que servem tanto para diferenciar os sujeitos quanto para os transformar em identidades desejáveis e normais perante a sociedade, sendo que o que destoia é visto como negativo e/ou anormal.

Também na figura 2, na frase “bem vindos” é possível ver apenas a representação da figura masculina e o mesmo ocorre ao longo do currículo ao usar a palavra “aluno” e “professor” como pode ser visto na figura 1. Trata-se de um tipo de abordagem que já está enraizado na nossa cultura, esse uso do masculino como forma hegemônica na linguagem. Essa predominância do masculino ao se referir a um coletivo de pessoas como “sinônimo do que é neutro e/ou universal nos impede de olhar a existência da mulher” (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016, p. 12). A invisibilidade da representação do feminino na linguagem opera como uma forma de reproduzir desigualdade de gênero. E de acordo com Louro,

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente - tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (1997, p. 65).

Para a autora, além de definir e demarcar os espaços dos gêneros pelo ocultamento do feminino, a linguagem os institui quando atribui aos gêneros determinados atributos, comportamentos e qualidades. Quando a escola faz uso da linguagem apenas no masculino acaba por ajudar a manter invisível e/ou excluir o feminino, e também ensina as crianças a

reproduzirem uma linguagem sexista<sup>10</sup>. Para Perusso o “uso sexista da língua na expressão oral e escrita [...] transmite e reforça as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas que se dão entre os sexos em cada sociedade e que é utilizado em todos os seus âmbitos” (2014, p. 15).

A esse respeito, no decorrer da pesquisa foram observadas situações da presença marcante da linguagem sexista que transmite estereótipos e condutas de gênero nas falas das professoras e crianças e na linguagem de materiais educativos. Algumas dessas situações foram identificadas nas seguintes falas das professoras que ocorreram com a mesma aluna em dias diferentes:

“Sai do meio dos meninos que lá não é teu lugar, vai sentar com as meninas” (PROFISSIONAL DE APOIO)<sup>11</sup>.

“Fecha as pernas que menina não fica de perna aberta” (PROFISSIONAL DE APOIO)<sup>12</sup>.

“Meninas com meninas, menina não senta com menino” (PROFESSORA)<sup>13</sup>.

Nos três momentos a aluna estava sendo repreendida pelas professoras que buscavam afastá-la dos meninos e disciplinar seu corpo conforme o seu gênero. É necessário esclarecer que na primeira situação a aluna foi chamada a atenção por estar conversando enquanto a professora explicava, o que é frequente em alguns momentos seja em mesas só com meninos ou meninas e também na mesa mista, porém, a professora em vez de repreendê-la por seu ato, o associou ao fato de estar sentada com os meninos e acionou os estereótipos de gênero quando a repreendeu. As observações, me permitiram perceber que na maioria das vezes que as meninas foram chamadas a atenção os estereótipos de gênero eram acionados pelas professoras para mostrar que tais comportamentos não eram adequados para meninas.

É possível notar que todas as falas das professoras reafirmam estereótipos e tendem a disciplinar a menina com o que é visto como apropriado para ela socialmente, ser bem educada e comportada. Segundo Foucault em *Vigiar e Punir*:

A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (1987, p. 153).

<sup>10</sup> Segundo Teresa Meana Suárez, “o sexismo é a atribuição de valores, capacidades e papéis diferentes a homens e mulheres, exclusivamente em função do seu sexo, desvalorizando tudo o que fazem as mulheres diante do que fazem os homens” (2004, s/p).

<sup>11</sup> Observação de campo do dia 19/11/2018.

<sup>12</sup> Observação de campo do dia 22/11/2018.

<sup>13</sup> Observação de campo do dia 17/12/2018.

O autor nos mostra que a fabricação dos sujeitos acontece de forma sutil e contínua através de práticas comuns em nossa rotina. E é muito comum na rotina do processo educativo fazer com que meninos e meninas se comportem de acordo com os estereótipos de seu gênero porque é o que se espera socialmente. “As diferenças percebidas entre o corpo feminino e o masculino foram transformadas em desigualdades através de um processo histórico e cultural cujo resultado foi a naturalização de vários estereótipos de feminilidade e masculinidade” (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016, p. 17). Assim, a linguagem no espaço escolar fazendo uso de estereótipos de gênero tem contribuído para construir identidades generificadas segundo Scott (1995).

Os estereótipos, na medida que vão sendo assimilados pelas crianças nos ambientes que convivem passam, também a ser presentes nas suas linguagens e atitudes. Em um dos dias da pesquisa, um dos alunos veio até mim falar que o aluno da outra turma de período II o chamou de mulherzinha por causa do seu cabelo comprido. O fato de ter o cabelo longo, algo que contrasta com o padrão de masculinidade e o assemelha ao padrão feminino, se tornou motivo para que o colega o tratasse com preconceito. Quando se definem comportamentos, aparências e regras para o masculino e feminino se está estabelecendo normas de gênero que segundo Lins, Machado e Escoura (2016, p. 16) “são também a base para muitas situações de desigualdade”.

Segundo Perusso (2014), a língua reflete a sociedade que a utiliza, portanto repassa e reforça as diferenças e desigualdades entre os indivíduos que nela existem. Nesse sentido, com a pesquisa na escola consegui identificar que ato de contar histórias sugerido pelo currículo do período II e presente na BNCC que fala em “explorar movimentos [...], palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos [...], na escola e fora dela” (BRASIL, 2017, p. 07), além de buscar desenvolver o gosto pela leitura e escrita nas crianças também transmitem conhecimentos e significados que corroboram para uma educação sexista através da linguagem visual e verbal presente nos livros de literatura infantil.

Durante o período de observações notei que as histórias infantis poucas vezes eram contadas para as crianças, porém as crianças tinham acesso livre ao cantinho da leitura e quase sempre pegavam os livros para olhar e contar a história entre as outras que estavam a mesa. Dentre as histórias que ainda restavam, pois segundo a professora algumas foram extraviadas pelas crianças, trago na ilustração a seguir a história das “12 Princesas” e da “Branca de Neve e os sete anões” para problematizar as suas influências na construção das identidades de gênero.

Figura 6 - História das 12 Princesas



Fonte: Evangelista (2018)

Figura 7 - História da Branca de Neve



Fonte: Evangelista (2018)

Ambas histórias têm como foco as princesas, figuras femininas que são mostradas como lindas e delicadas, o desenrolar da trama das duas histórias terminam com o casamento de Branca de Neve com o príncipe e de uma das 12 princesas com um soldado. O casamento, retrata uma tradição cultural e de valores sociais, simboliza o que a sociedade espera de homens e mulheres em uma determinada fase da vida como mostra a história da Branca de Neve quando ela chega a juventude e se apaixona pelo príncipe. Esses livros, para além de buscar desenvolver o gosto pela leitura nas crianças, possuem pedagogias culturais e quando usados como artefatos pedagógicos transmitem papéis sociais, transmitem verdades. Louro (1997) conceitua os papéis de gênero da seguinte forma:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (p. 24).

Os papéis, portanto, são normas e padrões determinados por uma sociedade para os sujeitos. Nesse sentido, durante a história a Branca de Neve desempenha papéis considerados femininos como limpar e arrumar o castelo e a casa dos anões, com isso ajuda reforçar estereótipos projetados para a mulher sobre o trabalho doméstico, assim, as meninas por meio dos saberes e discursos dos livros vão aprendendo desde pequenas as condutas futuras que deverão desempenhar. A esse respeito, em suas pesquisas Appelt percebeu que as histórias infantis na “grande maioria são literaturas sexistas, porque retratam homens e mulheres, meninos e meninas em papéis um tanto estereotipados” (2007, p. 66).

A cada etapa da vida e de acordo com os diferentes espaços que ocupam os sujeitos, eles vão sendo construídos por várias narrativas sociais. Isso mostra, o quanto as identidades são temporárias por estar relacionadas com “às posições-de-sujeito” construídas pelas práticas discursivas (HALL, 2006). Seguindo essa lógica, concordo com o entendimento de Silva ao recorrer a Foucault para dizer que o poder e o saber são reciprocamente dependentes. Todo poder se caracteriza como uma determinada verdade por meio do saber, “sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder” (2010, p. 120). Para o autor, esse é o poder que constrói determinados tipos de sujeitos através dos discursos, ou seja, há discursos diferentes destinados a construir feminilidades e masculinidades.

Nesse sentido, a prática pedagógica de contar histórias aparentemente ingênua pode estar na verdade “criando um repertório de vida para as crianças: como elas podem ser, o que podem fazer e sentir, o que o mundo espera delas, o que elas devem esperar das outras pessoas, [...] aos poucos, uma atividade simples está produzindo diferenças e também [...] desigualdades” (LINS, MACHADO e ESCOURA, 2016, p. 10).

Contudo, é preciso destacar que além dos livros na escola, hoje as crianças assistem os desenhos animados e filmes de histórias infantis nas mídias em suas casas, bem como possuem os bonecos/as dos/as personagens. Conforme Filha (2014), as imagens tanto em movimento ou não, são ferramentas de pedagogias culturais que ao estar presentes em nossas vidas conseguem nos educar. Seguindo esse mesmo entendimento, Ruth Sabat traz a seguinte reflexão sobre as pedagogias e currículos culturais dos artefatos:

[...] tais pedagogias e currículos culturais, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder [...] as representações de gênero e sexualidade e nesse contexto argumento que existem formas determinadas de pedagogias e de currículos sendo operadas em diversas instâncias sociais, por diferentes artefatos culturais (2001, p. 09).

Na fala de Sabat é possível compreender que as pedagogias e currículos culturais dos artefatos, em especial os utilizados na Educação Infantil têm significativa participação na construção de identidades de gênero estereotipadas e sexistas das crianças e entre esses artefatos as brincadeiras e brinquedos têm papéis fundamentais nessa construção.

A pesquisa possibilitou perceber que os brinquedos eram artefatos que estavam muito presentes na rotina daquela sala de Educação Infantil. A professora normalmente disponibilizava para alunos/as jogos educativos após terminarem a atividade ao voltar do recreio. No entanto, eram com seus próprios brinquedos (carros, panelas, fogão, bonecas etc.)

trazidos da casa que meninos e meninas brincavam a maior parte do tempo. As imagens abaixo, são exemplos de alguns desses brinquedos e momentos de brincadeiras identificados durante a pesquisa.

**Figura 8 - Brinquedo de montar**



Fonte: Evangelista (2018)

**Figura 9 - Bonecas**



Fonte: Evangelista (2018)

**Figura 10 - Carros e soldados**



Fonte: Evangelista (2018)

**Figura 11 - Fogão e panelas**



Fonte: Evangelista (2018)

Logo que iniciei a investigação, observei a divisão feita pela professora um tanto sexista, ao entregar brinquedos de montar para as meninas e o jogo de boliche para os meninos. Até o termino da pesquisa notei que apenas duas alunas demostram interesse pelo jogo e chegaram a jogar com os meninos apenas uma vez. Com isso, percebi que a divisão dos brinquedos feita pela professora acabava condicionando as meninas a usar determinados tipos de brinquedos. Senti, a necessidade de a professora fazer com que todas as crianças tenham a oportunidades de participar das brincadeiras, principalmente a maioria das meninas, que do jogo de boliche não participavam, dando a entender que era uma brincadeira só para meninos. A esse respeito, concordo com Lins, Machado e Escoura (2016, p.19), quando dizem: “toda vez que uma menina

tem menos incentivo para fazer algo considerado “de menino”, os estereótipos de gênero funcionam como um freio para todas as possibilidades de aprendizagens”.

O brincar, é um direito da criança estabelecido tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto pela Base Nacional Comum Curricular. Segundo a Base um dos direitos de aprendizagem no âmbito da Educação Infantil é:

II. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 07).

Isso mostra, como o ato de brincar precisa ser parte da prática educacional por ser importante para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito em pleno processo de formação e de conhecimento dos significados das representações e relações sociais dos gêneros. Nota-se que o documento da BNCC não faz distinção entre brinquedos e brincadeiras adequados para meninas ou meninos e nem que meninas e meninos devam brincar separados, pelo contrário, diz que o ato de brincar precisa acontecer “com diferentes parceiros (crianças e adultos)” e “de diversas formas” para que a criança tenha acesso a novos conhecimentos e experiências (BRASIL, 2017, p. 07). Porém, quando a lei não especifica que no processo de ensino não deve haver diferenças de oportunidades e de tratamento entre as crianças com base no gênero deixa brecha para outras interpretações e para a reprodução das desigualdades entre os gêneros no ensino escolar.

Nessa fase da vida, o brincar é muito presente e geralmente as brincadeiras são em função de alguns brinquedos que refletem e demarcam muito a divisão de papéis sociais entre os gêneros como no caso das alunas que a maior parte do tempo brincavam com bonecas e de casinha. Esses brinquedos e brincadeiras possuem significados que as direcionam para uma vida dedicada ao lar, a maternidade com o cuidado dos filhos e a afazeres domésticos, ou seja, ao “verdadeiro universo da mulher” como diz Louro (1997, p. 17).

Já os alunos, que brincavam com seus carros, soldados de guerra e bonecos de super-heróis são estimulados a trabalhar fora do lar, a ser ágeis e até agir com violência, pois é o que ocorre quando incorporam nas brincadeiras os personagens dos super-heróis e soldados, assim, empurrões, socos, chutes palavras ofensivas viram naturalmente brincadeiras para eles. No entanto, o contato com esse tipo de representação de masculinidade e a repetição dessas atitudes ao brincarem pode ajudar a produzir meninos violentos e posteriormente homens.

A autora Jimena Furlani sobre os brinquedos vem dizer: “Sem dúvida, nossa cultura “define” que meninos e meninas possuem brinquedos específicos, e muitos pais e mães,

professores e professoras acreditam que essa definição lúdica determina, por exemplo, a sexualidade futura das crianças” (2011, p. 69). Há essa ideia, porque os brinquedos estão atrelados ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, socialização e imitação de atividades específicas de mulheres e homens quando adultos.

Ao observar as crianças com um olhar mais atento, foi possível perceber que ato de brincar acontece o tempo todo e quase sempre requer o envolvimento completo do seu corpo e mente seja quando brinca individual ou coletivamente. Segundo Sayão,

As brincadeiras livres em espaços externos ou internos são, realmente, oportunidades privilegiadas em que as crianças podem vivenciar experiências inovadoras, explorar o proibido, tecer hipóteses sobre as coisas e, paulatinamente, afirmar sua identidade através das interações com a cultura da sociedade (2002, p. 09).

Nesses momentos lúdicos e divertidos elas experimentam aprendizagem e internalizam significados das experiências vivenciadas. Porém, quando o contexto social estabelece o que é próprio de menino e menina lhes confere atributos de gênero, limita suas possibilidades de aprendizagens e sobretudo suas experiências de vida (FURLANI, 2011).

Apesar, de meninas e meninos na sala de aula brincarem separados com os brinquedos ditos socialmente adequados para seu gênero pude presenciar duas transgressões:

A primeira foi realizada por uma menina, que por sinal trata-se da aluna que foi chamada a atenção pelas professoras e de uma das que se interessou em jogar boliche como mencionei anteriormente. Essa aluna, um dia se pôs a brincar com um carro e uma moto trazidos pelos meninos. Um outro dia, em conversa com a aluna ela me falou que brinca com carrinho e também joga bola porque brinca disso com seu irmão mais velho em casa. Durante todo tempo da pesquisa notei que ela foi a menina que mais interagiu com os meninos independente dos momentos destinados a esse propósito, ela sentava junto, conversava e brincava com eles. Pelas observações e a conversa que tive com ela, deu para perceber que as experiências das atividades realizadas junto com seu irmão fizeram com que não se limitasse as atividades, comportamentos e uso de brinquedos considerados próprios de menina, suas atitudes, portanto demonstram resistência;

A segunda transgressão foi realizada por um dos meninos que um dia chegou e se sentou espontaneamente junto com as meninas, interagiram durante a aula e ele brincou de fazer comida e até trocou a fralda de um urso de pelúcia. As crianças, ainda estão em fase de apropriação das normas e papéis sociais e transgredi-los faz parte da brincadeira que mistura realidade e fantasia, assim elas experimentam outros brinquedos, outros papéis e aprendem novos saberes e significados.

Quando transgredi, a criança demonstra sua resistência que na concepção Foucault configura-se como exercício de poder, isso mostra que a construção das identidades é um constante processo de negociação de relações de poder entre indivíduo e os vários discursos das instituições sociais. Portanto, essa produção não ocorre de modo natural e harmoniosa, mas sim conflituosa na medida em as normas sociais impõe limites e determinados comportamentos para cada gênero e eles oferecem resistência.

Sayão afirma que nas brincadeiras:

[...] os papéis de gênero vão sendo delineados muito cedo, embora na infância seja bastante possível transgredi-los. Essa característica de transgressão parece ser uma manifestação típica de um momento da vida e logo será abrandada em face das convenções sociais pautadas por uma visão da ciência e por determinações sociais que normatiza lugares comportamentos e formas de ser específicas para meninos e meninas, homens e mulheres (2003, p. 78).

E a escola através do currículo, de todos os artefatos que o compõem e da vigilância e disciplina dos professores aos corpos das crianças contribuem para construir as identidades de gênero em meio a restrições e desigualdades. Tal construção é proveniente de relações de poder, pois ocorre “através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas*” (LOURO, 1997, p. 41). Esse poder, exerce influência sobre os corpos das crianças desde que nascem, porque imediatamente se procura distinguir meninas de meninos. Pois, “para onde se voltam os olhares quando se quer classificar e “localizar” alguém? Quais as referências a que se recorre para, de imediato, dizer quem alguém é?” (LOURO, 2003, p. 01).

Sem dúvida, os olhares buscam a aparência dos corpos. “A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização e feminização” segundo Louro (2004, p. 15) Por isso, logo que chegam ao mundo as crianças vão tendo os corpos moldados e caracterizados por roupas, calçados e acessórios nas cores e estampas definidas culturalmente para cada sexo, e quando chegam a escola, já levam essas marcas de gênero.

Na escola pesquisada, é necessário o uso de uniforme, porém quando não estão usando, é comum ver meninos usando tons verdes, vermelhos e principalmente azuis e com estampas de personagens que veiculam na mídia como: Mickey Mouse, Bem 10, Homem Aranha, Capitão América, carros e outros na roupa e calçado, bem como em mochilas e toalhas, enquanto que as meninas usam bastante estampas de flores e tons de lilás e de rosa com estampas de Princesas, Barbie, unicórnio, Monster High e outros personagens femininos que circulam na mídia, em suas roupas, calçados e acessórios de cabelo, assim como nas mochilas e toalhas. Alguns desses acessórios podem ser observados nas figuras a seguir.

**Figura 12 – Acessórios**



Fonte: Evangelista (2018)

**Figura 13 – Alunos/as com seus acessórios**



Fonte: Evangelista (2018)

Nota-se dessa forma, que é no corpo que se constrói e se pretende identificar as identidades de gênero e esta por sua vez é atribuída a partir de um contexto cultural. Conforme Louro,

[...] é imprescindível admitir que os corpos são o que são na cultura. A linguagem, os signos, as convenções e as tecnologias usadas para referi-los são dispositivos da cultura. E se ele, o corpo, “fala”, o faz através de uma série de códigos, de adornos, de cheiros, de comportamentos e de gestos que só podem ser “lidos”, ou seja, significados no contexto de uma dada cultura (2003, p. 01).

A autora vem nos lembrar que as marcas que caracterizam e dão significado aos corpos são diferentes entre os vários grupos e sociedades devido sua cultura. E ainda, diz que “não

somente os significados dessas marcas se modificam nas várias culturas, mas elas mesmas mudam ao longo da existência das culturas e dos sujeitos” (LOURO, 2000, p. 62). Segundo ela,

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe ... (LOURO, 1997, p. 28).

Nesse sentido, as diferentes relações e discursos vivenciados na diversidade e dinâmica social fazem com que as identidades não sejam fixas e imutáveis, mas estejam constantemente a se construir e transformar.

Um exemplo bem interessante, de que a cultura e as marcas que nos caracterizam podem passar por modificações foi identificado durante a pesquisa, onde, pude vivenciar no dia da colação das crianças dos períodos II o rompimento do preconceito com a cor rosa *pink*, que foi usada também pelos meninos em suas camisas como mostram as imagens.

**Figura 14 - Aluno**



Fonte: Evangelista (2018)

**Figura 15 - Alunas e alunos**



Fonte: Evangelista (2018)

Sabemos que na nossa cultura predomina a visão de que a cor rosa é uma cor feminina, própria para mulher, tanto que as próprias crianças quando se apropriam desse significado fazem a diferenciação entre objetos de meninos e meninas com base na cor. Porém, essa marca cultural vem se modificando, pois, roupas e acessórios masculinos vêm sendo produzidas em diversas tonalidades de rosa. Mas, sempre se encontra resistência por parte de algumas pessoas, um exemplo disso, foi me relatado pela professora, segundo ela em uma das reuniões de

organização da colação a mãe de um aluno disse: “o meu filho não vai porque ele é homem e não vai vestir camisa rosa *pink*, porque ele não é mulher” (PROFESSORA, 2018). A fala dessa mãe, retrata uma visão cultural que ela aprendeu, o significado que lhe foi ensinado e que ela atribuiu a cor em suas experiências de vida, por isso age com preconceito ao uso da cor rosa *pink* pelo sexo masculino.

Diante de tudo que foi falado dos artefatos e suas pedagogias é preciso destacar que na contemporaneidade além da família e da escola, a mídia vem ganhando espaço e proporcionando educação a crianças e adultos. Ela é um artefato que tem a capacidade de usar e reunir vários artefatos que transmitem significados, inclusive de outras culturas. Dentre os artefatos que ela reúne destaque: as histórias infantis, brinquedos, brincadeiras, roupas, calçados e acessórios que fazem parte da realidade das crianças observadas na pesquisa, pois alguns personagens (da cultura local e global) que circulam nos desenhos animados, filmes, vídeos e outros foram identificados nas roupas, calçados, acessórios, materiais escolares, brinquedos e incorporados pelas crianças em suas brincadeiras.

Com tudo isso, se percebe como a mídia está muito presente na vida de alunos/as, e também sua influência e poder na produção das identidades de gênero. As mídias, por meio dos artefatos que usam, exercem função educativa ensinando saberes, verdades e produzindo significados através de suas pedagogias culturais, mesmo que não seja esse seu objetivo, “ensinam modos de ser e viver, bem como valorizam certos comportamentos e atitudes. Assim, destinam os espaços, as expectativas, as roupas, as posições e ações esperadas para o feminino e para o masculino, para meninos/homens, meninas/mulheres” (FRIEDERICHS, 2018, p. 56).

Sobre a mídia e os demais artefatos, concordo com Ruth Sabat (2001), quando coloca que os artefatos são parte das variadas instâncias sociais e que também possuem suas pedagogias culturais, com isso, tais artefatos produzem saberes e representações que exercem sim influência sobre a construção das identidades de gênero. Portanto, essa construção acontece mediante variados discursos, no entanto, destaco que o escolar a partir do currículo da Educação Infantil investigado tem reforçado e reproduzido discursos que almejam construir nos corpos de meninas e meninos às condutas socialmente esperadas, as marcas que codificam as identidades de gênero.

No decorrer da pesquisa, também tive a oportunidade de acompanhar uma interessante e recente atividade, que mesmo estando longo de superar a prática curricular diária que está a construir identidades estereotipadas, a reforçar e reproduzir desigualdades ao determinar e conseqüentemente delimitar o que é adequado para meninas e para meninos, essa atividade, tem um grande potencial de trazer contribuições para a equidade de gênero. Tal atividade está

relacionada a uma questão muito pertinente quando se trata da temática de gênero, a violência contra a mulher. Fruto da iniciativa dos professores, o assunto tornou-se discussão dentro da escola pelo segundo ano como abordarei no tópico seguinte, onde apresento uma breve contextualização sobre o assunto da violência contra a mulher e trago informações da pesquisa.

### 3.2 “O EMPODERAMENTO DAS MULHERES”: UM PROJETO CONTRA A VIOLÊNCIA E DE VALORIZAÇÃO DA MULHER

A violência contra mulher ou de forma mais abrangente a violência de gênero é um grande problema de saúde pública que afeta diversos países. E é um dos aspectos que muito se destaca nas discussões sobre as questões de gênero. De acordo com a presidenta da Assembleia Geral das Nações Unidas, Maria Fernanda Espinosa (2018), 35% das mulheres no mundo todo já sofreram alguma forma de violência física ou sexual e em 38% dos casos de homicídios de mulheres, o assassino tem ligação íntima com a vítima. E o Brasil de acordo com dados do Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2015), ocupa a 5ª posição de uma lista de 83 países com maiores números de feminicídios.

Nos últimos anos, tem havido um aumento considerável no número de pesquisas e estudos sobre as questões relacionadas a igualdade de gênero. Faz tempo, que o assunto é pauta nas reuniões de grandes organizações que lutam pelos direitos humanos. Em 20 de dezembro de 1993, em Assembleia Geral das Nações Unidas foi proclamada a Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra as Mulheres, o documento reconhece a urgente necessidade de garantir de fato a igualdade de direitos às mulheres. A Declaração também reconhece que,

[...] a violência contra as mulheres constitui uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, que conduziram ao domínio e a discriminação das mulheres por parte dos homens e impediram o progresso pleno das mulheres, e que a violência contra as mulheres constitui um dos mecanismos sociais fundamentais através dos quais as mulheres são forçadas a assumir uma posição de subordinação em relação aos homens (ONU, 1993, 01).

Assim como nesta Declaração, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, (Convenção de Belém do Pará), adotada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1994, também afirma em seu artigo 1º que a violência contra a mulher pode ser caracterizada como “[...] qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”(BRASIL, 1994). Para ambas, a violência de gênero

no âmbito privado ou público é uma grave violação dos direitos humanos e limita o exercício de direitos fundamentais.

Sobre as relações historicamente desiguais entre homem e mulher, o feminismo nos traz a compreensão que a desigualdade entre os gêneros é fruto de relações de poder oriundas da estrutura social do patriarcado. A qual, Silva define como “estrutura de poder social, organizada em torno dos interesses masculinos, que, de acordo com as teorias feministas, tem caracterizado a maior parte das sociedades” (2000b, p. 88). A lógica patriarcal teve forte influência na cultura brasileira forjando papéis sociais e estabelecendo hierarquias entre os gêneros que levaram a inferiorização da mulher e a relações de domínio do homem sobre ela. Essa organização social patriarcal serviu para institucionalizar e legitimar a violência de gênero (NADER, MORGANTE, et al., 2016).

Apesar dos comportamentos e atribuições tanto masculinos quanto femininos serem construídos socialmente e de acordo com o tempo e lugar se manifestarem de modos diferentes, observa-se, que mesmo com o passar dos anos ainda vemos na cultura brasileira uma forte influência da organização social patriarcal. Através dos discursos, a divisão dos papéis sociais masculinos e femininos, bem como as desigualdades foram sendo incorporados pela cultura de tal maneira que muitas dessas diferenças vêm sobrevivendo a várias mudanças sociais. Isso ocorre devido as relações sociais que continuam a reproduzi-las em diversas instituições (escola, família, igreja etc.) como valores, crenças, tradições e hábitos.

Vale ressaltar que, se hoje a violência contra mulher é considerada um problema social, foi graças a luta das mulheres. O Brasil, desde meados da década de 1970, e especialmente da década de 1990, tem participado de reuniões, eventos, conferências e convenções internacionais e assumido compromissos para assegurar os direitos das mulheres e a superação das desigualdades (BRASIL, 2006). Uma grande vitória histórica para as mulheres foi a promulgação da Lei nº 11.340, em 2006, a Lei Maria da Penha, que visa o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. Esta Lei, é resultado de anos de lutas dos movimentos de mulheres e de acordos, além de ser uma recomendação da Organizações das Nações Unidas (ONU), desde 2003.

Recentemente, em *Nova Iorque* em evento na sede da ONU, o secretário-geral António Guterres (2018) condenou a violência de gênero dizendo que é “uma pandemia global”. Ou seja, um mal que se dissemina amplamente nas nações. Segundo ele,

Essa também é uma questão profundamente política. A violência contra as mulheres está ligada a questões mais amplas de poder e controle nas nossas sociedades. Vivemos num mundo dominado pelos homens. As mulheres se tornam vulneráveis à

violência por meio das múltiplas maneiras pelas quais nós as mantemos em desigualdade (GUTERRES, 2018).

Para Guterres (2018), todas as formas de violência contra mulheres e meninas, são na verdade manifestações de falta de respeito, simbolizam o fracasso dos homens em admitir a igualdade e a dignidade intrínsecas às mulheres. Trata-se de um problema de direitos humanos imprescindíveis.

A falta de vez e voz e a invisibilidade a que foram submetidas as mulheres no decorrer da história nas relações públicas e políticas pela condição de desigualdade e divisão de papéis estabelecida pelos homens, contribuiu e ainda contribui para a permanência de uma visão de inferioridade da capacidade da mulher. As diferenças construídas lá atrás são reproduzidas diariamente de forma até inconsciente por já estarem enraizadas na nossa cultura.

Ainda que o país, com os anos tenha avançado em medidas para prevenir, punir e eliminar as formas de vitimização das mulheres pela violência de gênero, as relações de desigualdades entre homens e mulheres persistem e a violência contra as mulheres continua sendo uma triste e desconhecida realidade, em grande parte dos casos. No entanto, com o aumento do acesso à tecnologia formas de violências têm se tornado públicas, segundo Lins, Machado e Escoura (2016, p. 62), “há uma forma bastante recente de violência de gênero que tem se disseminado, em especial entre os/as jovens, e está muito presente no espaço escolar: a divulgação de imagens e vídeos íntimos com o intuito de atacar moralmente a vítima [...]”. Tal violência tem causado vários danos a vida das vítimas, que em alguns casos entram em depressão e/ou até cometem suicídio por causa do constrangimento e julgamento da sociedade machista, que ainda tende a culpabilizar a vítima e não os responsáveis pela divulgação.

Isso indica, que muito ainda precisa ser feito para que os direitos das mulheres sejam garantidos. Nesse sentido, assim como as desigualdades e dicotomias foram sendo construídas socialmente através de instituições sociais, também é possível desconstruí-las, pois conforme Louro “a desconstrução trabalha com essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa” (1997, p. 32).

Por isso, consciente da importância de levar informação para ajudar no combate a violência contra as mulheres e da sua responsabilidade com a educação e construção da identidade e subjetividade de crianças e adolescentes, a Escola Pedro Ferreira no ano de 2017 pela iniciativa dos professores começou um projeto de valorização da mulher. E em 21 de novembro de 2018 teve início a segunda edição do projeto com o tema “O empoderamento das mulheres”. Conforme o projeto, o seu objetivo é,

[...] prevenir e combater a violência contra as mulheres, além de orientar as vítimas na busca de ajuda dos órgãos competentes, quebrando assim o ciclo de violência. A violência doméstica é nutrida pela ignorância. Assim, para combater esse mal é preciso trazê-lo a público, examiná-lo e dar a solução necessária. Os cidadãos em geral devem se tornar parte dessa solução e o primeiro passo é a prevenção, procurando alcançar todas as faixas etárias (RIBEIRO, 2018, p. 01).

Este projeto é uma iniciativa muito importante tomada pela escola, que ainda caminha lentamente na direção de alcançar um ensino que realmente discuta esses e outros assuntos de grande repercussão e impacto social, que traz consequências para o aprendizado e construção das identidades de alunos/as. É interessante frisar que neste mesmo mês, o dia 25 de novembro foi declarado pela ONU em 1999 o Dia Internacional da Não Violência contra a Mulher, portanto um período que suscita ações como essa realizada pela escola.

De posse do projeto, pude verificar que na sala onde fazia a pesquisa não foi realizada todas as etapas do desenvolvimento dele, pois deveriam ser feitos trabalhos teóricos e práticos com os alunos orientando-os quanto as formas de violências contra a mulher, abusos, prevenção e direitos até o termino do projeto. Porém, a professora só foi tratar do assunto em sala com as crianças no penúltimo dia do projeto.

Para dar início ao assunto sobre a violência com as crianças a professora lançou mão da seguinte pergunta: “Quem já viu algum tipo de violência contra a mulher?” (PROFESSORA, 2018). A partir desse questionamento, algumas crianças começaram a relatar situações de violência<sup>14</sup> que presenciaram entre seus pais:

“Papai brigou com a mamãe e puxou a faca para matar ela” (ALUNO A, 2018).

“O papai quando saiu, foi brigar com a mamãe e deu um soco nela” (ALUNA B, 2018).

“O papai também briga com a mamãe” (ALUNO C, 2018).

O relato do aluno A mostra parte de uma convivência familiar em crise que resultou no divórcio ainda recente de seus pais. No caso da aluna B o pai estava preso e quando saiu foi agredir a ex-esposa, a mesma aluna de forma espontânea um dia saiu de sua mesa e veio falar comigo sobre uma briga que teria ocorrido no final de semana motivada pelo pai que estava bêbado. Quanto aos pais do aluno C, já estão separados, mas quando se encontram por causa do filho quase sempre discutem. Os relatos das crianças mostram infelizmente a triste realidade de muitos lares em nosso país, e o quanto as mulheres têm sido vítimas de agressões psicológicas e físicas pelos maridos e ex-maridos que pensam ter direito sobre suas vidas.

Quando se fala de violência, Jane Felipe (2012) nos lembra que muitos casos estão relacionados com o uso de bebidas alcoólicas e outras drogas e que não são só as mulheres as

---

<sup>14</sup> Observação de campo do dia 29/11/2018.

atingidas, mas também seus filhos e filhas, que testemunham o momento e em alguns casos ainda sofrem agressões. Essas situações quando presenciadas pelas crianças podem afetá-las de várias formas por fazerem parte de suas experiências de vida, que constituirão suas identidades.

O ser humano aprende não apenas fazendo, mas, também, e principalmente, observando e imitando. Nesse sentido, tanto faz se a criança é vítima direta de violência praticada contra ela por humanos adultos, ou se ela é testemunha de violência de alguma forma de violência sistemática [...] Todas as crianças, submetidas diretamente a atos de violência, ou testemunhas impotentes de violência, tornam-se sabedoras desse fazer, e portadoras da matriz de violência que pode ser empregue alguma vez, contra humanos ou contra outros animais (FELIPE, 2004, p. 01).

Os comportamentos dos pais estão sempre sendo visados pelos/as filhos/as que podem internalizá-los e passar a agir com agressividade (mais comum em meninos) ou passividade (mais comum em meninas) por crescerem em ambientes onde a violência se torna rotina e conseqüentemente algo natural para essas crianças.

Com base nas respostas das crianças, a professora falou para alunos/as do respeito que todos devem ter para com todas pessoas, que situações como essas de violências não podem acontecer na casa, na escola ou qualquer outro lugar, “porque Deus não gosta”. E enfatizou bastante que “a mulher não é objeto de posse de ninguém e deve ser respeitada” (PROFESSORA, 2018).

As colocações da educadora foram bem simples para que as crianças pudessem compreender, no entanto, havia a necessidade de se aprofundar mais no assunto para poder fazer uma abordagem sobre as diferenças e explicar às crianças que somos todos diferentes de várias modos (em aparência, tamanho, conhecimento, gostos, gênero etc.), mas temos que nos tratar com respeito e igualdade, nossas diferenças não devem ser motivos para atitudes de violência. Com base no documento do projeto notei que faltou falar da prevenção e dos direitos e deveres, pontos também importantes referentes ao assunto.

No dia 30 de novembro ocorreu o momento de culminância do projeto, que assim como no dia de início, aconteceu no salão da escola reunindo todos os alunos/as do turno da manhã. Neste espaço, atendendo as propostas sugeridas no projeto, as crianças da Educação Infantil cantaram uma música com o auxílio das professoras e as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental apresentaram: frases, poemas e esses cartazes da imagem abaixo.

**Figura 16 - Cartazes de protesto a violência contra as mulheres**



Fonte: Evangelista (2018)

Após as crianças se apresentarem, um dos professores fez uma curta palestra, onde falou sobre algumas formas de violência e sua prática entre homens e mulheres e entre o mesmo gênero. Comentou também, sobre o respeito as nossas diferenças buscando dessa forma valorizar as mulheres e a diversidade de sujeitos que existem. Com isso, o professor quis levar ao público escolar um olhar diferenciado, ou seja, positivo e respeitoso sobre as diferenças, que deverá funcionar como uma forma de vencer os preconceitos que levam a discriminação e violência. Na visão de Lins, Machado e Escoura,

[...] a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia. Situações em que mulheres e meninas estejam em desvantagem e tenham seus direitos violados não podem ser negligenciadas ou minimizadas pela escola (2016, p. 63-64).

A escola, é um ambiente que todos os dias reúne diversas pessoas, e pelo papel educacional que ela desenvolve torna-se, portanto, muito propício para ensinar os sujeitos a respeitar e lidar com as diferenças, para que todos possam se sentir pertencentes aquele espaço, e assim não haja exclusão e nem violação de direitos.

O projeto realizado na escola quando se propôs a orientar, prevenir e combater a violência contra as mulheres, se configura como uma forma levar informações. Nesse sentido é importante esclarecer que o acesso à informação é um direito que está previsto no artigo 5º da Constituição Federal:

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 1988, p. 03).

A regulamentação desse direito se deu através da Lei de Acesso à Informação (LAI/Lei nº 12.527/2011), que determina que os órgãos públicos considerem a informação como regra e o sigilo como exceção. O direito à informação é uma ferramenta imprescindível na efetivação de outros direitos humanos como a busca da garantia da igualdade de gênero. Conforme Paes,

[...] a informação é uma ferramenta essencial para o empoderamento feminino e a consolidação dos direitos das mulheres. A falta de informações sobre direitos da mulher pode levar à criação de políticas públicas inadequadas ou deficientes na área, restringir seriamente pesquisas e estudos acadêmicos e comprometer o trabalho das organizações de direitos das mulheres. Assim, é importante que os governos assegurem que o direito à informação seja efetivado amplamente (2016, p. 10).

Para a autora a informação é “uma peça chave” que nos possibilita obter os conhecimentos necessários para exigir que o poder público garanta nossos direitos sociais, políticos e econômicos (2016). Felipe (2012) esclarece, que normalmente a violência física acontece depois de um contínuo processo que envolve agressões morais e psicológicas, que afetam a autoestima das mulheres fazendo com que se vejam incapazes de enfrentar as situações de agressões físicas.

Nessa lógica, a aquisição do conhecimento de seus direitos permite o encorajamento das mulheres a lutar e sair da condição de vítimas da violência. Ao mesmo tempo é uma forma de empoderamento e melhoria da qualidade de vida, uma vez que informadas, poderão tomar decisões mais eficazes para dar novos rumos as suas vidas.

No Brasil são muitos os obstáculos para a efetivação do direito das mulheres à informação e a outros direitos. E um deles é decorrente da falta de educação ou de um processo educacional que não inclua a abordagem dos direitos como temas a serem discutidos com alunos/as. Nesse sentido, o projeto realizado pela escola é uma iniciativa muito válida que buscou levar informações necessárias aos alunos/as, professores/as e demais sujeitos. Todavia, precisa ser aprimorado para alcançar todo seu público alvo e trabalhar mais a fundo o combate à discriminação de gênero e a violência contra as mulheres. Trabalhar de forma constante e interdisciplinar e não de forma esporádica apenas.

Em relação a sala de período II que acompanhei na pesquisa, notei que além do tempo destinado aos ensaios de preparação para a colação, o grande obstáculo mesmo para não ter desenvolvido as etapas do projeto foi a pouca formação da professora que ainda não possui formação em nível superior e têm só três anos trabalhando com a Educação Infantil, dois pontos

que ela mesma reconheceu durante a entrevista, que dificultam o desempenho de sua prática pedagógica.

Realmente, a falta de uma formação superior ou de formação continuada do docente torna-se um obstáculo, porque o/a docente sem ter o conhecimento necessário se sente inseguro para tratar de certos assuntos que não domina com alunas e alunos. Em uma profissão em que é preciso conhecer e saber fazer uso de estratégias, metodologias e tipos de abordagens adequadas a cada faixa etária que possam favorecer o aprendizado de alunas e alunos, a formação permanente é sem dúvida imprescindível para atuação de professores/as. Especialmente, quando se pretende construir sujeitos que respeitem e valorizem as diferenças e pratiquem seus direitos e deveres, como era a pretensão do projeto.

Sendo particularmente otimista, vi este projeto como uma oportunidade de começar a caminhada rumo ao desafio de desconstruir para poder construir práticas e discursos diferentes, que ajudem na promoção da equidade de gênero, bem como na difusão de conhecimentos sobre direitos e deveres e para a prevenção dos inúmeros tipos de violências que atingem não só as mulheres, mas os seres humanos de forma geral. Porém, tenho plena consciência que o bom desempenho e resultado do projeto, depende da postura, dos conhecimentos e práticas dos/as docentes diante dos assuntos a serem trabalhados, depende de práticas curriculares que desconstruam verdades que além de nos diferenciar nos tornam desiguais.

Na realidade, para se chegar a uma educação que de fato leve a igualdade entre os gêneros, a uma formação integral e ao exercício da cidadania são necessárias mudanças no contexto cultural mais amplo, para que sejam transformadas ou produzidas outras políticas educacionais que persigam esses propósitos e, que viabilize a elaboração de currículos que tragam os conhecimentos necessários a construção de relações socioculturais de respeito a diversidade e pluralidade e a promoção dos direitos e deveres a começar pela Educação Infantil.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85-86).

Início esta última parte do trabalho com estas palavras de Louro, este trecho é como uma síntese que reuni os principais pontos que foram problematizados e discutidos até aqui, além de serem reflexões afirmativas da autora sobre o papel que a escola tem exercido na construção das identidades, dentre elas as identidades de gênero. Esses argumentos de Louro ajudam de certa maneira a afirmar o que foi observado durante a pesquisa e explorado neste trabalho.

Esta pesquisa buscou problematizar o currículo da Educação Infantil para analisar como as identidades de gênero estão sendo construídas através das práticas curriculares do período II da Educação Infantil. Mas, primeiramente foi preciso desconfiar de certas verdades e certezas aparentemente naturais, para poder alcançar o objetivo das duas questões norteadoras deste estudo, que buscaram entender: como as legislações e políticas públicas de Educação Infantil tratam a questão de gênero? e de que formas as práticas curriculares constroem identidades de gênero no período II da Educação Infantil?. Tais questões, possuem uma relação intrínseca, ou seja, estão interligadas, por isso acreditei ser necessário trabalhá-las para um maior entendimento sobre como ocorre essa construção da identidade de meninas e meninos na Educação Infantil.

Sendo assim, ao situar a prática escolar como uma prática política procurei analisar as principais legislações que regem a Educação Infantil com a pretensão de mostrar se abordavam as questões de gênero, haja vista que é a partir delas que os complexos sistemas de educação são estruturados e os currículos de cada ano de ensino são elaborados.

A partir desta análise, foi identificado que a principal lei que rege nosso país que é a Constituição Federal (1988), não menciona a palavra gênero, porém ela esclarece que “Todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988, p. 02) e temos os mesmos direitos e deveres, no entanto, isso não tem garantido de fato os direitos de todos, pois as desigualdades que inferiorizam, discriminam e excluem estão enraizadas na cultura e continuam a imperar na

sociedade. Nela, também está determinado que a educação é um direito de todos e que é por meio dela que os sujeitos devem ser preparados para exercer a cidadania.

Nesse sentido, acerca da investigação das legislações educacionais observou-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), também não discorre sobre gênero, mas reforça essa ideia de que as instituições de ensino têm o dever de realizar uma educação para a cidadania em que os indivíduos compreendam os seus direitos e deveres.

Outro ponto que destaquei desta lei foi que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança” (BRASIL, 1996, p. 10). Algo contraditório, pois, não cabe a intenção de “desenvolvimento integral da criança” quando se deixa de trabalhar em sala questões próprias do ser humano, questões sociais como: direitos humanos, a diversidade, o respeito as identidades de gênero e sexuais e a educação sexual que fiz questão de frisar porque a professora e coordenadora entrevistadas concordaram que era necessária existir na escola desde a Educação Infantil.

Essa educação sexual, deveria fazer parte do currículo e seria conforme as necessidades de conhecimentos da faixa etária dos/as alunos/as, possibilitando o conhecimento de vários aspectos importantes para sua formação e prevenção, e assim, contribuir para construir o que Furlani (2011) denominou de “Cultura Educacional da Prevenção”. Para a referida autora, quando a escola não propicia a educação sexual está educando alunos/as de modo parcial, e deixa dessa forma lacunas na formação daquelas/es que deverão exercer a cidadania.

Ao também buscar a expressão gênero no Plano Nacional de Educação (2014), não encontrei, mas, descobri que essa ausência resultou de polêmicas, disputas e relações de poder em que a vontade de certos grupos acabou prevalecendo em relação as de outros, o que ocasionou na sua retirada da versão final do plano. Quando o Plano Nacional de Educação não menciona determinados assuntos, isso faz com que tal assunto não tenha tanta visibilidade e importância a ponto de fazer parte das diretrizes curriculares, pois é nele que se encontra definidas estratégias, objetivos e metas para os níveis de educação.

Infelizmente, por decisões como essa, no processo educacional muitos assuntos deixam de ser abordados, assuntos que têm relação direta com a manutenção de uma sociedade dividida e reprodução das desigualdades, discriminações, preconceitos, machismo e formas de violências. Não basta o Plano Nacional de Educação manifestar na estratégia 7.23 a intenção de capacitar professores/as para conseguir detectar as causas da violência na escola (BRASIL, 2014), para então poder combatê-la, é preciso que de fato a educação prepare as pessoas para o exercício da cidadania como coloca a Constituição. Mas isso, só será possível, se essa educação

proporcionar os conhecimentos necessários a esse propósito, sendo uma educação formativa, preventiva e que leve a condutas de respeito aos direitos e deveres.

Nesse sentido, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil, documentos responsáveis por orientar a elaboração dos currículos com os conhecimentos considerados importantes para o processo educativo, notou-se que em ambos o termo gênero é citado apenas uma vez. Nas DCNEI (2009) se coloca que as escolas precisam desenvolver propostas pedagógicas que possam possibilitar a construção de pessoas comprometidas com a descontinuidade das relações de dominação e hierárquicas dentre as quais a de gênero. Sugere, ainda, que essas propostas pedagógicas assegurem a criança dignidade e proteção contra violência de qualquer tipo.

O atendimento desses aspectos e outros na educação, são essenciais na formação das pessoas para o exercício da cidadania e para se construir uma sociedade democrática. No entanto, muitos dos conhecimentos de que precisa para esse fim não são determinados pelas legislações educacionais a fazer parte do currículo.

Em consequência, se observou que o não acesso da criança a conhecimentos como educação sexual e outros da dimensão das relações humanas, configura-se como um ato violência ao violar um dos direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC o qual expõe sobre: “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2017, p. 07). A violência de privar alunos/as do direito de aprender certos assuntos é um fator que pode contribuir para que se tornem vítimas de violências e/ou as pratiquem por falta de conhecimento.

Com relação ao documento da BNCC (2017), foi identificado que o Conselho Nacional de Educação deverá elaborar “normas específicas sobre [...] orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2017, p. 12). Isso mostra, como os assuntos relacionados a gênero são secundários para as políticas de educação.

Portanto, com base na análise desses documentos legais, obtive o resultado de que a falta e/ou o pouco espaço dado as questões de gênero nas principais legislações da educação reflete diretamente na elaboração do currículo, e conseqüentemente no ensino realizado nas escolas que acabam contribuindo para continuidade histórica da construção e reprodução das hierarquias e desigualdades entre os gêneros, que por sua vez levam a atos de preconceitos, discriminações e violências que atinge não só as mulheres, mas também gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos sociais mais vulneráveis.

Apesar, da pesquisa dessas legislações ter evidenciado muito sobre as práticas desempenhadas nas escolas, sempre julguei importante pesquisar as práticas curriculares. Deste modo, a partir das observações realizada na sala do período II da Educação Infantil, em que busquei compreender as formas pelas quais as práticas curriculares constroem as identidades de meninas e meninos, pude notar que essa construção se dá por diversos mecanismos e em diferentes situações e espaços a partir das experiências significativas que as crianças vivenciam.

Presente no cotidiano daquela sala de aula, testemunhei muitos fatos que me levaram a compreender que os saberes, práticas, discursos e experiências oportunizadas pelo currículo possuem poder sobre a vida das crianças, influenciando em seus comportamentos, possibilidades e identidades. A análise das práticas curriculares observadas na escola, deixou evidente que por meio da transmissão dos estereótipos de gênero presentes nos discursos, práticas e artefatos vão sendo construídas em alunos e alunas identidades generificadas, estereotipadas, sexistas, hierarquizadas e desiguais.

Na Educação Infantil, o currículo faz uso de alguns artefatos dentre eles: os livros de histórias infantis, jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais pedagógicos - que devem ser confeccionados para compor o ambiente da sala de aula - que apresentei e problematizei possuem suas pedagogias culturais e estão implicados em construir, reforçar e reproduzir determinadas identidades de gênero, assim como, as relações hierárquicas e assimétricas entre eles. Tais artefatos, com suas práticas, discursos e representações ensinam conhecimentos e significados, logo, são instrumentos importantes que atuam na construção dos corpos e identidades de meninos e meninas.

Notou-se que nas práticas curriculares não se procura somente ensinar saberes escolares, mas, se busca também moldar, caracterizar e disciplinar os corpos das crianças conforme seu sexo, dando ênfase dessa forma, a produção da identidade heterossexual através de discursos heteronormativos que visam a normalização a partir do modelo de masculinidade e feminilidade considerados normais e desejáveis culturalmente pela sociedade.

A esse processo de construção dos gêneros, juntam-se os discursos da família que exercem poder sobre as crianças desde o nascimento e os que circulam na mídia, pois também ensinam como se deve ser feminina e masculino através da aparência, modo de se vestir e se comportar. Porém, mesmo com todas essas relações de poder provenientes da escola, família e mídia a exercer influências sobre a vida das crianças na intenção de discipliná-las, ocorrem transgressões.

Destaquei, a importância do projeto “o empoderamento das mulheres” realizado na escola, por se propor a levar informação e formação a alunos, pais, mães e professores/as para

ajudar no combate a violência contra a mulher, com discursos a favor do respeito as diferenças, a diversidade humana e a equidade de gênero. Realmente, já é um começo, no entanto, muito ainda precisa ser feito em relação a mudanças nas práticas curriculares, pois, os poucos dias do projeto são irrisórios para tentar desconstruir o que de certa forma as práticas curriculares de quase todo um ano construíram.

Ao longo deste texto, pretendi mostrar o quanto o currículo está intrinsecamente envolvido na produção das identidades de gênero em relações de desigualdades, que infelizmente só contribuem para a permanência das divisões sociais que oprime muitas pessoas. Penso, que quando “não nos sentimos conformes com essas divisões sociais” (LOURO, 1997, p. 86), e acreditamos “que o social, o político, o educativo podem adquirir outros significados” (CARVALHAR, 2009, p. 145) encontramos justificativas para estar sempre vigilantes e tentar interferir nas relações de poder que colaboram para a continuidade das desigualdades e divisões na sociedade.

As descobertas que fiz durante o percurso da pesquisa e escrita deste trabalho modificaram minha forma de pensar e conseqüentemente minha relação com os discursos disseminados como verdades em nossa cultura. E acredito ser esse o ponto de partida, desconfiar das verdades. Portanto, a experiência da escrita deste estudo foi trabalhosa e cansativa, porém muito satisfatória. Cada parágrafo escrito, foi uma forma que encontrei de me manifestar e mostrar que não concordo com essas desigualdades, divisões sociais e de gênero presentes em nossa sociedade.

Todos os conhecimentos adquiridos tanto dos materiais teóricos estudados, quanto da pesquisa na escola foram de suma importância, porque me possibilitaram crescer intelectualmente e contribuíram com minha formação docente, ajudando a compreender melhor como o currículo que é o elemento central do trabalho pedagógico que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar está produzindo identidades. Também, me ajudarão a ter uma postura pessoal e profissional diferenciada e mais atenta as questões de gênero, para buscar, como sugere Louro (1997) intervir nas relações de desigualdades em que estão sendo produzidas as identidades.

Com este estudo, pretendi trazer conhecimentos, reflexões e respostas significativas acerca das práticas curriculares que colaboram na construção das identidades de gênero de forma desigual e preconceituosa, para a área da educação infantil e para a sociedade de modo que provoque o repensar das formas com que se têm elaborado os currículos e desenvolvido as práticas educacionais nas escolas, assim como as leis, políticas de educação e curriculares que

regem o sistema educacional e determinam os saberes que devem constituir o currículo de cada nível de ensino.

## REFERÊNCIAS

ABAETETUBA. **Conteúdo curricular para a educação Infantil**. Abaetetuba: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

ABAETETUBA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pedro Ferreira Costa**. Abaetetuba, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002, p 147-171.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

APPELT, J. P. **O cravo e a rosa: identidades generificadas na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=116749](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=116749). Acesso em: 14 mar. 2019. p. 65-70.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas até a Emenda Constitucional nº 99/2017. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html). Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, (Lei Maria da Penha). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-norma-pl.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024** e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [www.observatoriodopne.org.br>file>d...](http://www.observatoriodopne.org.br/file/d...): Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC/SEB, 2013. p.1-100.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui a **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. **Retrospectiva**: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Presidência da República. Brasília-DF, 2006. Disponível em: [http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/retrospectiva/at\\_download/file](http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/retrospectiva/at_download/file). Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a Mulher**. (Convenção de Belém do Pará), 1994. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=394916&id=14262612&idBinario=15797562>. Acesso em: 28 de fev. de 2019.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

CAMARGO, A. M. F. de e RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. Campinas, SP: Moderna, 1999.

CAMARGO, A. M. F. de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, C. M. (Org.) **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012. p 100-120.

CARVALHAR, D. L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-84ZRF5>. Acesso em: 07 mar. 2019.

CARVALHAR, D. L. **Gênero e educação no Brasil**: tendências das publicações nos últimos 14 anos (de 1990 a 2004). Relatório de Pesquisa (Monografia). Faculdade de Educação UFMG 2005.

CARVALHO, R. T. de. Materiais Didáticos e Cultura. **Jornal a Pagina da Educação**, Portugal, p.18, 01 fev. 2000. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=88&doc=7933&mid=2>. Acessado em 01/04/2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Biblioteca da educação. Série 1, Escola; v 16. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ESCOLA, Coordenadora pedagógica da. **Coordenadora Pedagógica da Escola**: depoimento [dez. 2018]. Entrevistadora: Elicléia Silva Evangelista. Abaetetuba/PA, 2018. Entrevista concedida ao Projeto “Currículo e infância: a construção de identidades de gênero na Educação Infantil”.

ESPINOSA, M. F. **Violência contra as mulheres é ‘pandemia global’**, diz chefe da ONU. ONUBR, Publicada em 20/11/2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/violencia-contra-as-mulheres-e-pandemia-global-diz-chefe-da-onu/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

FELIPE, J. Violências contra as mulheres. In: FILHA, C. X. (Org.) **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: UFMS, 2012. p 189-199.

FELIPE, S. T. **Violência mimética, adultos, crianças, animais**. Núcleo de Ética Prática/UFSC Florianópolis, SC - Brasil, 08/06/2004. (Texto para divulgação na página do É O BICHO e de outros sites defensores dos animais). Disponível em: [www.eobicho.com.br](http://www.eobicho.com.br). Acesso em: 15 mar. 2019.

FILHA, C. X. Luz, câmera, ação...problematizando sexualidades, gênero e infâncias no cinema: desejo de 'desver' o mundo. In: FILHA, C. X. (Org.) **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: UFMS, 2014. p 05-14.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIEDERICHS, M. Cenas que dizem de relações de gênero, corpo e sexualidade. In: SILVEIRA, C. [et al.], (Org.) **Educação em gênero e diversidade** [recurso eletrônico] coordenado pela SEAD/UFRGS. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 178 p.; pdf. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/186154>. Acesso em: 19 mar.2019.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade ético-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUTERRES, A. **Violência contra as mulheres é 'pandemia global'**, diz chefe da ONU. ONUBR, Publicada em 20/11/2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/violencia-contra-as-mulheres-e-pandemia-global-diz-chefe-da-onu/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LINS, B. A., MACHADO. B. F. e ESCOURA. M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. R. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, texto apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós – estruturalista**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP**. Vol. 11. São Paulo: Brasil, 1994.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. **Labrys. Estudos Feministas** (Online), Brasília/Montreal/Paris, v. 04, 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 18 mar 2019.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, jul./dez. 2000. p. 59-75.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 07-31.

NADER, M. B. et al. Violência contra as mulheres em Vitória (ES): caminhos para a compreensão e enfrentamento do problema. In: RODRIGUES, A., MONZELI, G. A. E

FERREIRA, S. R. da S. (Org.) **A política no corpo: gênero e sexualidade em disputa**. Vitória: EDUFES, 2016. p. 259-282.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-42, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Resolução nº 217-A de 10/12/1948 em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: [http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948\\_94854.html](http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html). Acesso em: 11 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra as Mulheres proclamada pela Resolução nº 48/104, de 20/12/1993 em Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <https://popdesenvolvimento.org/component/rsfiles/descarregar.html?path=Temas%2F4%29+Direitos+Humanos%2Fc%29+G%C3%A9nero%2FDeclara%C3%A7%C3%A3o+Sobre+A+Elimina%C3%A7%C3%A3o+Da+Viol%C3%Aancia+Contra+As+Mulheres.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PAES, B. **Acesso à informação e direito das mulheres** [livro eletrônico]. São Paulo: Artigo 19 Brasil, 2016. Disponível em: <https://artigo19.org/blog/2016/12/05/acesso-a-informacao-e-direitos-das-mulheres/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

PERÍODO II, Professora do. **Professora do período II: depoimento** [dez. 2018]. Entrevistadora: Elicléia Silva Evangelista. Abaetetuba/PA, 2018. Entrevista concedida ao Projeto “Currículo e infância: a construção de identidades de gênero na educação infantil”.

PERUSSO, M. Por uma sociedade inclusiva. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de políticas para mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. O que bem se diz bem e entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod\\_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

RIBEIRO, R. C. **O empoderamento das mulheres**. Projeto da Escola Pedro Ferreira Costa. 2ª ed. Abaetetuba, 2018.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.47-68, jan./jun. 2001a.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 515-40, dez. 2001b.

SABAT, R. P Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, ano 9,2º. Semestre de 2001.

SANTOS, J. L. dos e THÜRLER, D. Identidades sexuais e de gênero - interfaces dos direitos humanos, educação e cidadania na ágora da diversidade. **Caderno de Gênero e Tecnologia**. Curitiba, v.7, n. 25/26, p. 115-127, 2013.

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP**, v. 14, n. 3, p. 67-87, set./dez. 2003.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática 5**: 1-14, Jul./Jun. 2002.

SCOTT, J. W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 13(1): 11-30, janeiro-abril/2005.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 33-54.

SILVA, T. T da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a. p.73-102.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, T. T da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 179-198.

SOARES, W. Exclusivo: conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, fev. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-m-2011>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SUÁREZ, T. M. **Palabras no se las lleva el viento...** Por un uso no sexista de la lengua. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet. 2004. Disponível em: [http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa\\_meana/sexismo\\_lenguaje.pdf](http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**: homicídios de mulheres no Brasil. [S.I.]: Cebela, 2015. Disponível em: [https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015\\_mulheres.php](https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php). Acesso em: 30 jan. 2019.

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS  
FACULDADE DE PEDAGOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ilustríssimos Sr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_

Pesquisas sobre **Relações sociais na Educação Infantil** têm sido desenvolvidas na Universidade Federal do Pará, sob Orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vilma Nonato de Brício, visando fornecer aos futuros educadores/as maneiras de propiciar a discussão da temática no ambiente escolar. A pesquisa pretende analisar como se constroem as relações sociais na Educação Infantil visando dar contribuições para melhorar a discussão desta temática.

A pesquisa se realizará com a aplicação de **Entrevistas semi-estruturadas, observações e análise** de documentos como PPP e Planos de Ação. As entrevistas serão realizadas com a Direção e Coordenação Pedagógica da Escola e Docentes e não irá intervir no andamento das atividades e programas desenvolvidos por esta secretaria.

Esclarecemos, ainda, que os dados e resultados da pesquisa serão confidenciais, mantidos com a pesquisadora e as identidades dos sujeitos entrevistados/as não serão reveladas na divulgação do trabalho em reuniões científicas, publicações e nas aulas de disciplinas. Será utilizado um nome fictício para a identificação de cada participante da pesquisa, mantidas as condições de sigilo.

Estamos convidando vossa senhoria para participar da presente pesquisa. Você tem todo o direito de não autorizar e, em qualquer momento da pesquisa, interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação ou represália, devendo somente avisar o pesquisador da sua desistência.

**Nome da aluna:** \_\_\_\_\_

**Endereço:** \_\_\_\_\_

**Fone:** \_\_\_\_\_

---

**Pesquisadora responsável**

**Orientadora:** Vilma Nonato de Brício

**Endereço:** Alcindo Cacela; 4043

**Fone:** (91) 98364-3677

---

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, participarei na presente pesquisa.

Abaetetuba, 05 de novembro de 2018.

---

**Entrevistado/a**