



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TÂNIA MARIA RODRIGUES DA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM
SALA DE AULA: UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA
PÚBLICA

RECIFE

2021

TÂNIA MARIA RODRIGUES DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM
SALA DE AULA: UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA
PÚBLICA**

Monografia (versão final) apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado(a) em Pedagogia. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rebeca Oliveira Duarte.

RECIFE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586p Silva, Tânia Maria Rodrigues
Práticas pedagógicas e as representações de gênero em sala de aula: um estudo na educação infantil em escola pública / Tânia Maria Rodrigues Silva. - 2021.
106 f. : il.
- Orientadora: Rebeca Oliveira Duarte.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2021.
1. Educação infantil. 2. Relações de gênero. 3. Práticas pedagógicas. 4. Estereótipo. 5. Sexismo. I. Duarte, Rebeca Oliveira, orient. II. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÂNIA MARIA RODRIGUES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM
SALA DE AULA: UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA
PÚBLICA**

Data da Defesa: ____/____/2021

Horário: ____ horas

Local: Sala _____ - UFRPE

Banca Examinadora:

Rebeca Oliveira Duarte.

Prof.^a Orientadora

Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Prof.^a Examinador(a) Externo(a)

Resultado: Aprovada

Reprovada

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente a DEUS na pessoa de seu amado filho Jesus, que me deu força, energia e muita luz para concluir este trabalho;

A minha família que me incentivou para continuar, mesmo nos momentos em que pensei em desistir, que esteve me apoiando a cada dia nessa conquista;

Aos meus filhos/as, obrigada pelo incentivo aos estudos;

A Universidade Federal Rural de Pernambuco, por conceder as condições para realizar minha formação;

A coordenação do curso de Pedagogia na pessoa de Dra. Michelle B. S. Sales;

A Dra. Denise Botelho e ao GEPERGES por me inspirar e incentivar a produção deste trabalho e pelo carinho dispensando nas horas das dificuldades;

A Professora Hulda Stadtler, por ser uma excelente professora, tanto em aspectos metodológicos quanto nos aspectos humanos, pois sempre demonstrou carinho e compreensão e disposição em ajudar-me nos momentos de dificuldades;

A minha orientadora pela atenção dispensada nessa trajetória, gratidão pela paciência, dicas e incentivos na construção deste trabalho;

As minhas amigas que me apoiaram em momentos tão difíceis e estavam prontas a me ajudar quando mais precisei, torcendo por mim e querendo que tudo de bom acontecesse, em especial, Ana Paula Tavares, pelas dicas na construção deste trabalho e pelas conversas nas madrugadas que tanto nos fez sorrir!

E, não poderia deixar passar, agradeço ao presidente Lula por tudo que fez em apoio a estudantes da classe trabalhadora, para que chegassem à Universidade com dignidade.

Enfim, agradeço, a todas as pessoas que fizeram parte dessa caminhada na minha formação.

RESUMO

No contexto educacional brasileiro, apesar dos avanços legais acerca das discussões sobre gênero, muitos têm sido os entraves para a concretização desse tema nas escolas. Este trabalho foi pensado a partir da necessidade de se compreender como as práticas pedagógicas docentes, no âmbito da Educação infantil, reforçam estereótipos de gênero ou combatem o sexismo a partir da atuação destas nos processos educacionais e na formação de identidade de gênero. Entende-se que a escola, enquanto espaço socializador de conceitos, concepções e práticas, contribui com essa construção, uma vez que é nela que se concretizam situações de desigualdades entre homens e mulheres, meninos e meninas, e estas, por sua vez, se materializam na relação com os (as) professores (as) por meio das práticas e são naturalizadas pelos discursos e influenciadas por materiais didáticos, mídia etc. Em termos de metodologia, para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas a duas docentes, duas gestoras e a coordenadora da Educação Infantil e observações sistemáticas e diretas das suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e no recreio, cujos conteúdos foram analisados qualitativamente com base na Teoria das Representações Sociais (TRS) e pela análise dos documentos que orientam a prática pedagógica na EI com abordagem de gênero como o Referencial Curricular Nacional Educação Infantil – RCNEI e da Política de Ensino da Região Metropolitana de Recife – PE RMR. Os resultados demonstram que as professoras encontram dificuldades em abordar gênero em sala de aula e que há um processo de perpetuação de estereótipos do que é ser homem e do que é ser mulher, além da resistência em falar de outras identidades. Embora haja rupturas em atividades nas diversas datas comemorativas como incentivo às crianças a perceberem a atuação da mulher nos espaços públicos, evidenciou-se a necessidade de formação que instigue, problematize e sensibilize as docentes para abordagem sistemática das questões de gênero em suas práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Relações de Gênero. Práticas pedagógicas. Estereótipo. Sexismo.

ABSTRACT

In the Brazilian educational context, despite the legal advances regarding the discussions on gender, many have been the obstacles to the realization of this theme in schools. This work was thought from the need to understand how the teaching pedagogical practices in the scope of Early Childhood Education, reinforce gender stereotypes or combat sexism through their performance in educational processes and in the formation of gender identity. Understanding that the school as a socializing space for concepts, concepts and practices, contributes to this construction, since it is in it that situations of inequality between men and women, boys and girls materialize, and these, in turn, materialize in the relationship with the teachers through the practices and are naturalized by the speeches and influenced by didactic materials, media etc. In terms of methodology, for data collection, systematic observation and direct interviews with the subjects were used, whose contents were analysed qualitatively and complemented with the Theory of Social Representations (TRS). The results demonstrate that teachers find it difficult to approach gender in the classroom and that there is a process of perpetuation of stereotypes of what it is to be a man and what it is to be a woman, in addition to the resistance in talking about other identities, although there are ruptures in sporadic activities, there was a need for training that instigates, problematize, and sensitizes teachers to systematically address gender issues in their pedagogical practices.

Key words: Child Education. Gender Relationships. Pedagogical Practices. Stereotype. Sexismo.

LISTA DE QUADRO E ILUSTRAÇÕES

Quadro 01- caracterização das entrevistadas.....	57
Quadro 02 - Categorias e subcategorias de análise.....	59
Quadro de análise 01- Concepções de educação e conceito de gênero nos documentos oficiais.....	62
Quadro de análise 02- Concepções de educação e conceito de gênero entre as docentes e educadoras.....	63
Quadro de análise 03- Práticas Pedagógicas.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AADE - Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial

AC- Análise de Conteúdo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EI – Educação Infantil

EG – Educação de Gênero

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GPERGES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PERMR - Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional Educação Infantil

RS – Representação Social

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....08

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: AS TEORIAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O ESTUDO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO.....	18
1. Teoria das Representações Sociais: possíveis abordagens.....	19
2. Gênero e representação social – uma questão de identidade.....	24
CAPÍTULO II: GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
1. Gênero e Diversidades nas Escolas.....	35
2. Representações de gênero e práticas pedagógicas na Educação Infantil	44
CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	53
1. Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.....	56
2. Sistematização e análise das entrevistas e observações.....	58
CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
1. Concepções de Educação de Gênero.....	63
2. Práticas pedagógicas.....	67
3. Representações sociais: contextos de influências.....	78
4. Violência de Gênero.....	83
CONSIDERAÇÕES	89
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXO: Termo de consentimento livre esclarecido.....	104
APÊNDICE.....	105

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de construção do conhecimento no qual as subjetividades devem se desenvolver livremente, pois é nesses espaços que as crianças, enquanto sujeitos protagonistas, ora podem reproduzir, romper ou mesmo ressignificar suas ações de acordo com a cultura familiar vivenciada ou orientações pedagógicas instituídas na ação docente.

Sob o enfoque socioconstrutivista do gênero e sua função enquanto dispositivo social que normatiza, controla e organiza sociedades baseadas nas características fisiológicas dos sujeitos, os diversos grupos sociais constroem significados, comportamentos e expectativas diferentes a homens e mulheres, atribuindo sentidos, significações e representações de masculinidade e feminilidade que variam nas diversas sociedades em um determinado momento histórico.

Dessa forma, tendo a escola enquanto espaço de formação para a cidadania de jovens, adolescentes e especialmente de crianças, sabe-se que seu ingresso no ensino regular, de modo geral, é marcado pela cultura institucional, onde a criança terá que se adaptar as normatizações e regras fixas proposta neste ambiente, e nesse processo, elas apresentam dificuldades ou pouca capacidade para lidar com questões como a diversidade e às relacionadas ao gênero e a sexualidade, especialmente na Educação Infantil.

Sabendo que as diversas formas de discriminação sistemática presentes no espaço educacional formal, como o sexismo, o machismo, a naturalização da violência contra meninas e mulheres, podem influenciar e limitar o aprendizado dos educandos em seus diversos níveis, compreendemos que é preciso ampliar uma consciência humanizadora quanto ao tratamento com o outro de forma a exercitar o respeito, a empatia, a amorosidade e a afetividade na abordagem das relações sociais de gênero, iniciando na Educação Infantil.

Isso exige dos (as) professores (as) uma retomada crítica das suas práticas cotidianas de modo a não naturalizar padrões de comportamentos ou valorizar representações que legitimem estereótipos de feminilidade ou masculinidade que geram discriminações sexistas ou sociais.

Cabe lembrar que tanto as crianças como os (as) docentes, no exercício das suas ações, sejam estas livres ou educacionais, em suas experiências de vida, trazem consigo diversas concepções ideológicas, práticas, imagens e símbolos de grupos dos quais fazem parte e exercem influências no padrão de comportamento dos sujeitos que integram o espaço escolar em seus processos de identidade, inclusive na de gênero.

Sendo assim, investigar as práticas em sala de aula da Educação Infantil, no tocante às atividades, jogos, brincadeiras livres e ou dirigidas, nas quais surgem momentos que caracterizam ações sexistas, faz-se necessário, a fim de compreender até onde essa/e profissional está preparado para atuar com segurança mediante os conflitos que se apresentam diante da evocação da temática Gênero e suas relações na escola.

Mediante esses pressupostos, requer-se analisar quais concepções, conceitos e significados são atribuídos por esses sujeitos nesses espaços; se naturalizam estereótipos, ou se transformam essa mesma realidade por meio de novas compreensões no processo de formação de identidade de gênero dos educandos.

Ao observar o chão da escola e a sala de aula, a partir da vivência na disciplina “Prática Educacional, Pesquisa e Extensão”, assim como pela leitura sobre o Feminismo e Gênero nas práticas pedagógicas, fruto da participação no grupo de pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde-GPERGES”, ambos da Universidade Federal Rural de Pernambuco, surgiu a reflexão acerca do aumento do feminicídio no Brasil e o questionamento: se existe a Lei Maria da Penha, por que esse percentual só aumenta?

Ao perceber que, embora seja um avanço, a Lei Maria da Penha é punitiva, logo se faz necessário ações de prevenções além do que a mídia oferece, acreditando que a educação formal deve com sutileza abraçar essa causa e contribuir na desconstrução desse modelo patriarcal que fora imposto. A escola é formadora de futuros cidadãos, tendo como meta desenvolver práticas pedagógicas capazes de conscientizarem para uma convivência e igualdade de gênero saudável entre meninos e meninas, homens e mulheres nas futuras gerações.

Em um dos encontros no GPERGES, com a participação da pesquisadora desta presente pesquisa monográfica, houve a oportunidade de questionar-se a uma das gestoras de uma unidade educacional voltada para o público infantil, que se encontrava presente no encontro, se nas escolas públicas o tema Gênero estava sendo trabalhado, uma vez que é um tema transversal. A gestora respondeu que havia inúmeras dificuldades de se trabalhar com as famílias, pois os pais e responsáveis dos alunos não admitiam o desenvolvimento do tema em questão, principalmente por questões religiosas no segmento evangélicos/protestantes.

Mediante a resposta da educadora e de uma realidade opressora vivenciada pela própria pesquisadora, vítima de ações machistas, bem como a perda de amigas para o feminicídio, surgiu a necessidade de compreender sobre as ações e as práticas

pedagógicas no chão da escola, principalmente na Educação Infantil, e de como as docentes abordam o tema em sala de aula, bem como de que modo estas intervêm no assunto quando este espontaneamente é discutido entre as crianças.

Nessa linha de pensamento, no interesse de contribuir com uma pedagogia pautada na igualdade de gênero, sentiu-se a necessidade de investigar *como são desenvolvidas as práticas pedagógicas referentes à Educação para a relação de gênero e como as representações sociais docentes contribuem para a construção de novos significados dessa temática na Educação Infantil*, sendo esta nossa principal questão de pesquisa.

Para tanto, optou-se por um estudo de caso numa escola municipal de Recife – PE, visto que esta é prevista nos documentos oficiais Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), na Política de Ensino da Rede Municipal de Recife (PERMR) e, também, têm sido tema de debate sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que as concepções e percepções de gênero são construídas a partir de normas e discursos produzidos numa perspectiva histórica, social e cultural, constituindo-se também em disputa ideológica.

Tais observações, leituras e discussões em grupo da disciplina e grupo de estudo acima citados, fomentaram na pesquisadora outros questionamentos decorrentes da questão principal, dentre eles: como os/as profissionais envolvidos/as no espaço escolar tratam desse tema? Como contribuem com as construções das representações sociais de gênero em sala de aula? Esses saberes compõem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Como as crianças compreendem as representações sociais de gênero? Em que medida a coordenação e gestão da escola contribuem com o diálogo acerca de gênero com a comunidade?

A abordagem da educação para as relações de gênero dentro da escola, apesar de estar presente no convívio social no dia a dia das pessoas, não é tão fácil quanto se possa imaginar. Ainda existem muitos tabus e preconceitos expressos pela linguagem e simbolicamente que necessitam ser desconstruídos e, por isso, faz-se necessária esta discussão.

Nesse direcionamento, é preciso que professores/as discutam, reflitam e se questionem acerca dos seus conceitos e preconceitos para não reproduzirem e perpetuarem estereótipos historicamente determinados, pois entende-se que o gênero não marca apenas diferenças nas relações entre meninos e meninas, homens e mulheres, mas imprime sobre os corpos, modos de ser, comportamentos e atitudes que se traduzem em diferenças e desigualdades que por vezes culmina em violências físicas ou psicológicas.

Essas diferenças são percebidas e associadas a fatores como conceitos normativos e culturais, a doutrinas religiosas com normas rígidas de comportamento – como, por exemplo, o jeito ou a forma correta de ser menino ou de ser menina, de ser homem ou de ser mulher –, da organização política e social que diferencia o trabalho masculino e feminino, além da construção subjetiva e simbólica dos sujeitos relacionadas à construção da identidade individual de cada um/uma.

Portanto, não se pode silenciar diante de um assunto que, historicamente, têm gerado relações desiguais entre meninos e meninas, homens e mulheres e, diante dessas premissas, a pesquisa de caráter qualitativo buscou responder a seguinte questão: *como são desenvolvidas as práticas pedagógicas docentes referentes às relações de gênero e suas representações, e como estas profissionais contribuem (ou não) para a desmistificação de diferenças de gênero socialmente construídas?*

A pesquisadora, a partir de suas experiências como mulher e estudante de Pedagogia, partiu da hipótese inicial de que as docentes não abordariam a questão diretamente por ser um tema no qual há grande resistência por parte das famílias e das comunidades escolares, em virtude das concepções de gênero essencialista adotada historicamente, mantendo, assim, atividades docentes que reforçariam os estereótipos de gênero.

Para investigar possíveis respostas acerca desta questão e confirmar ou infirmar a hipótese, foi realizado estudo de caso em duas turmas da Educação Infantil numa escola municipal de Recife/PE, observando-se as práticas pedagógicas em sala de aula no tocante às atividades, jogos, brincadeiras livres e ou dirigidas, momentos estes que expressam e caracterizam ações sexistas e as inferências feitas pelas professoras a partir de sua atuação. Esta observação e registro seguiram na direção dos objetivos da pesquisa, quais sejam:

Geral:

1. Analisar em escola municipal de Recife/PE como as práticas docentes atuam sobre representações de gênero e se estas reforçam ou combatem o sexismo na Educação Infantil.

Específicos:

1. Identificar as concepções de educação e os conceitos e representações de gênero presente entre as docentes e estudantes da Educação Infantil;

2. Confrontar as concepções de educação de gênero evidentes nos documentos oficiais RCNEI e PERMR, relacionando os conteúdos trabalhados de maneira a fixar nos educandos a imagem de gênero;
3. Observar se há, na prática pedagógica, formas de legitimação e de discriminação relativas ao gênero.

O estudo visou analisar as práticas pedagógicas das docentes dos grupos 4 e 5 da Educação Infantil, com idades entre quatro e cinco anos e como os profissionais envolvidos/as no espaço escolar tratam desse tema, suas concepções, intervenções e repercussão nas relações de gênero no sentido de desconstruir comportamentos sexista entre os educandos.

Para melhor compreensão do caso, após definição do objeto de estudo, investigou-se como as práticas educativas em salas da Educação Infantil de uma Escola Municipal, localizada no Bairro de Dois Irmãos, Recife-PE, têm contribuído para a desmistificação de diferenças socialmente construídas no que tange às relações de gênero, especialmente nas práticas pedagógicas, o que corroborou para o entendimento de que os (as) docentes podem e devem intervir de forma a problematizar os padrões tradicionais de gênero, suas atribuições culturais, sociais políticas e econômicas, consideradas como algo natural, historicamente percebido pela classe hegemônica.

Para tanto, foram reunidos material bibliográfico oriundo de fontes científicas como *A Scientific Electronic Library Online* - (SciELO), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiro que mais se aproximassem das articulações pedagógicas da Educação Infantil e nos espaços educacionais, com o propósito de construir uma fundamentação assertiva acerca das identidades de gênero e das práticas pedagógicas para uma educação não sexista nessa modalidade de ensino.

Percebeu-se que a escola, enquanto espaço de aprendizagem e socialização, precisa estar preparada para trabalhar este tema, criando condições e instrumentos, ou seja, práticas pedagógicas eficazes envolvendo as famílias, ampliando o debate sobre gênero e suas relações, enfocando o seu papel no ensino e na promoção de novas compreensões aos/as professores/as por meio da formação continuada, estudantes e comunidade em geral de maneira a desconstruir preconceitos e desestimular práticas sexistas.

Tratar esse tema em sala de aula com os/as estudantes e toda a família possibilita enxergar que as distinções de gênero são construções históricas, políticas e socioculturais,

e que estas distinções ocorrem de diversas formas, sejam explícitas ou sutilmente; e, em acordo com o padrão hegemônico dominante, ora reforçam e reproduzem desigualdades e formas de discriminação, como sexismo, misoginia, homofobia e o machismo, ora surgem numa perspectiva contemporânea, na forma de discursos de equidade de gêneros.

Vale destacar que os sujeitos apreendem seu gênero por meio de regras e normas discursivas do seu meio social, ditando regras, instituindo as diferenças e sentidos ao que é o comportamento esperado das meninas e dos meninos na sociedade, e tendem a ser reproduzidos por meio de discursos e práticas carregadas de concepções ideológicas patriarcais do contexto histórico e cultural.

Mediante o exposto, para melhor compreensão da temática, foi estabelecida como base teórica os estudos de autoras renomadas como Scott (1986), que conceitua o gênero como uma categoria analítica de construção social e instrumento de intervenção; Butler (2003), cuja investigação crítica, debate e esclarece as categorias fundacionais de gênero, sexo e do desejo enquanto ações específicas determinadas pelo poder; Guacira Louro (1977), (2000), (2003), (2010) e (2014), que problematiza a construção discursiva e cultural dos gêneros nos processos históricos e sua desconstrução em processos educacionais.

Contou-se também com as contribuições dos estudos de Jovchelovitch (1998) e Jodelet (2001) que discutem a importância dos processos representacionais e contextos, entendidos como lugar histórico e social, simbólico e cultural nos processos de construção dos saberes da comunidade; Moscovici (2004), (2012) cuja teoria estuda as representações sociais e articula elementos afetivos, mentais e sociais, a linguagem, cognição e a comunicação ao estudo das relações que afetam a realidade social, dentre outros pesquisadores cujos trabalhos de dissertação de mestrado e artigos estão disponíveis no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, como Vianna e Unbehaum (2006) e Ana Célia Santos (2019).

A pesquisa, de cunho qualitativo, fundamentada na linha de pensamento desses autores, por meio do estudo de caso, teve como procedimentos metodológicos para coleta dos dados entrevistas semiestruturadas aplicadas à duas gestoras, à coordenadora e duas professoras das turmas do grupo 4 e 5 da Educação Infantil.

Também foram observadas diretamente as atividades docentes desenvolvidas dentro e fora da sala de aula e, avaliadas as atividades, se estas estavam relacionadas às orientações vigentes nos documentos oficiais para educação infantil como RCNEI (1998) e a PERMR (2015), em que o trabalho com gênero deve considerar as diversas manifestações

culturais e histórico dos educandos, cujas práticas docentes devem demonstrar interesse, respeito, participação, desenvolvendo atitudes de respeito e de valorização da diversidade, e neste encaminhamento compreender que diálogos são estabelecidos entre as concepções constantes nesses documentos e as práticas docentes com relação ao tema.

Tais procedimentos permitiram a construção de dados qualitativos acerca da realidade da unidade educacional e dos sujeitos sociais e contribuíram com o debate acadêmico ao possibilitar uma análise de que é possível ressignificar a concepção da futura docente no seu fazer pedagógico acerca do tema gênero e suas relações na escola.

Ademais, teve a intenção de favorecer o pensamento crítico sobre a formação profissional de maneira a desnaturalizar desigualdades sociais, pensar na condição social na qual vivem as mulheres e não criar relações de poder machistas e opressoras nos futuros processos de intervenção pedagógica.

O trabalho foi estruturado com uma introdução na qual são apresentadas o objeto de estudo, a problematização, objetivos gerais e específicos, a justificativa e a pertinência social, profissional e acadêmica da pesquisa.

Em sequência, o primeiro capítulo traz uma breve conceituação e histórico acerca das abordagens das Representações Sociais - RS e construção histórica sobre o Feminismo no Brasil, visões e conflitos da realidade de diversas autoras feministas relacionadas aos fundamentos das diversas concepções filosóficas de gênero como o determinismo, fundamentalismo biológico, construtivismo e pós-estruturalismo, os conceitos de gênero, sexo e sexualidade e suas relações no processo de constituição da identidade dos sujeitos, e uma breve abordagem das políticas voltadas para educação e gênero.

O segundo capítulo traz um breve recorte dos processos e políticas públicas que determinam a Criança enquanto sujeito de direito nos processos de formação da identidade e das suas representações no espaço educacional formal na escola como as práticas pedagógicas e as representações de gênero na Educação.

No terceiro capítulo são descritos os procedimentos metodológicos, a caracterização do universo e dos sujeitos da pesquisa, bem como os encaminhamentos para o tratamento e análise dos dados coletados.

No quarto e último capítulo são apresentadas as discussões e análise dos resultados, em que foi articulado, na construção textual, um diálogo entre as falas dos entrevistados, o posicionamento da pesquisadora a partir das suas reflexões e observações do cotidiano da escola, e o referencial teórico, o que permitiu explicitar como vão se

constituindo as identidades e as representações de gênero na Educação Infantil no combate ao machismo e ao sexismo a partir da intervenção pedagógica docente e, por fim, tecidas as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO I – AS TEORIAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O ESTUDO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Ao pensar a condição da mulher enquanto sujeito, observamos uma protagonista da História que por vários séculos teve sua condição de existência em estado de submissão ao homem numa lógica patriarcal de domínio e subserviência rigorosos, desde o nascimento até a vida adulta, inicialmente ao pai e posteriormente ao marido.

Ademais, historicamente, tem-se a compreensão de que no Brasil, o modelo social existente é fortemente demarcado pelo escravismo, racismo, sexismo, misoginia dentre outros fatores que influenciam e determinam o modelo educacional e o contexto escolar, tanto em seu currículo como nas práticas enquanto espaço de (re)produção desses pensamentos.

Empiricamente, sabe-se que à mulher foi ensinado, desde a infância, os cuidados com a família, sendo-lhe reservado o espaço de atuação restrito apenas aos assuntos de cunho privado e ao âmbito doméstico. Ainda assim, tem historicamente pouca ou nenhuma participação no processo decisório da casa e da família, independentemente de sua natureza.

Cabe lembrar que essa perspectiva majoritária está relacionada às famílias brancas e burguesas, de padrão eurocêntrico que, denotando o sujeito “mulher” como “sexo frágil”, tem em contrapartida o sujeito homem como “sexo forte”, nobre, dominador.

No entanto, vale destacar que, nas famílias das classes mais empobrecidas, são especialmente as mulheres negras que assumem a liderança familiar, exercendo, de modo geral, o trabalho assalariado doméstico em função da baixa escolaridade cuja base origina-se no colonialismo e no patriarcado. Portanto, historicamente, mesmo quando a mulher alçou o espaço do trabalho assalariado, foi no espaço doméstico e de cuidado familiar que as mulheres empobrecidas atuaram prevalentemente.

Dessa forma, ao atribuir o conceito de “sexo frágil” e de “sexo forte” advindo do sistema patriarcal, reforça diferenciações nas relações entre os gêneros.

Ao discutir a condição das mulheres na sociedade, ao debater as contradições que perpassam as relações entre homem e mulher na ordem do sistema patriarcal e de gênero, Saffioti (2015, p. 124) esclarece que “Costuma-se atribuir estas diferenças de história às desigualdades, e estas desempenham importante papel nessa questão.”, ao passo que “não há nessa época, contudo, o desejo de instruir igualmente homens e mulheres, nem tampouco promover uma equiparação dos papéis sociais dos elementos dos dois sexos”

SAFFIOTI (2013). Nessa contextualização, infere-se que as características e ações do que é ser masculino ou feminino é um construto social que ensina o que é supostamente próprio para cada sexo, gerando desigualdades, pois há uma hierarquização na leitura destes corpos, dicotomizando-os em dominador/dominado (LOURO, 2010).

Por esta compreensão, as relações entre homens e mulheres, de acordo com o processo histórico retratado, perpassa por processos culturais que acompanham homens e mulheres desde a infância, firmando e reafirmando desigualdades culturais (gestos, atitudes, valores, violências) bem como diferenças nas relações sociais em âmbito do trabalho, dos direitos, da justiça, da saúde e da educação. Logo, é preciso pensar qual o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais e perceber sua influência nas práticas sociais e na constituição dos sujeitos (SCOTT, 1990).

1. Teoria das Representações Sociais: possíveis abordagens

A teoria das Representações Sociais (RS) é uma forma sociológica da Psicologia Social, criada por Moscovici em 1961, através de um estudo direcionado à psicanálise publicado na Europa.

Moscovici pensa as representações não somente como ocorrências sociais coletivas, porém como representações sociais estabelecidas nos intercâmbios dos indivíduos e que em sua natureza, enquanto fenômeno, podem ser estudadas a partir de elementos isolados como: os informativos, cognitivos, ideológicos, crenças, valores, e imagens compreendidas na ação enquanto ideiação coletiva (JODELET, 2001, p.5).

Atualmente, os estudos das representações sociais perpassam diversas áreas do conhecimento como sociologia, antropologia, ciências políticas, comunicação social, saúde e educação e desdobra-se em três principais abordagens, sendo elas: abordagem estrutural (teoria do núcleo central) de Jean Claude Abric; abordagem sociológica que estuda as condições e circulação das RS de Willen Doise; abordagem culturalista ou processual, que privilegia o enfoque histórico e cultural, de Denise Jodelet (ARRUDA, 2002).

O estudo do fenômeno cognitivo se faz a partir dos conteúdos representativos, tomados de diferentes suportes: linguagem, discurso, documentos, práticas, dentre outros, e, na perspectiva processual, a representação social é definida “como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático que contribui para a construção da realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22),

configurando uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações.

Sendo assim, compreende-se que as representações sociais são conhecimentos práticos que se ampliam nas relações do senso comum e são constituídas pelo conjunto de ideias da vida diária, estabelecidas nas relações postas entre sujeitos ou por meio das interações grupais como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana.

Ao contrário do que já se pratica, a educação deve colaborar na construção de um mundo mais igualitário e justo para ambos os gêneros e a instituição escola pode muito favorecer uma mudança na concepção de gênero, contribuindo para a criação de uma cultura democrática e participativa para a sociedade.

Dessa forma, estabelecendo uma relação à determinado alvo, sintetizada aos estados e processos que caracterizam a representação como forma de saber, podendo estes ser transformados pelos processos de objetivação e ancoragem, ou seja, aquilo que não é familiar em algo familiar.

Ou seja, as representações sociais constituídas pelas informações, os discursos ideológicos que compõem o pensamento cotidiano dos sujeitos, pelos conhecimentos que um grupo possui acerca de um objeto social, a partir da organização desses elementos, constituem, assim, os universos consensuais, que são transformados em crenças e que necessitam se desfamiliarizar dos conceitos antigos por meio da construção de novos conceitos acerca deste mesmo objeto por meio das interações entre os indivíduos.

Neste caso, com relação à construção das representações de gênero, compreende-se que é um processo que acontece dentro das mais diversas interações do indivíduo com o meio, sendo a escola um dos ambientes onde acontecem interações intensas e constantes, o que possibilita a necessidade de questionar e problematizar as questões de gênero e dos processos de formação das identidades dentro da realidade escolar.

Nesta lógica, ao assumir a abordagem sociológica de Denise Jodelet (2001) das representações sociais, visto que esta trata-se de uma matéria diretamente concreta, diretamente observável, mesmo que a organização de seus elementos tenha sido objeto de reconstrução por parte do pesquisador. É um trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação capaz de se referir a todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social ou ideal, como esclarece Denise Jodelet:

Compreende-se que a representação preencha certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a elas ligados. Basta observar as defesas mobilizadas pela irrupção da novidade. [...] Quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente. (DENISE JODELET, 2001, p.20).

Considerando que as crianças não são seres isolados, mas que vão se constituindo nas relações sociais, nos diferentes tempos e espaços, conforme variam suas vivências, sejam elas culturais ou sociais, seus comportamentos e habilidades vão sendo moldados de acordo com o discurso e as práticas do ambiente nas interações com os adultos.

É nessas interações que meninos e meninas são demarcados distintamente, e caracterizados como masculino ou femininos de forma naturalizadas, ou seja, perpetua-se as regras de comportamentos, atitudes e valores determinantes ao masculino e ao feminino. No processo de influências, as crianças elaboram imagens sobre si, o outro e o do meio cultural do contexto de vivência, contribuindo para a formação das identidades de gênero.

Serge Moscovici (2004) trabalhou originalmente a partir do estudo da apreensão e do entendimento da psicanálise na França e, numa das suas definições mais recentes, apresentou as representações sociais como

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (p.21).

Considerando, de maneira geral, que as instituições públicas de Educação Infantil exercem práticas hegemônicas¹, cujo pressuposto de gênero tem sua base no binarismo biológico, no patriarcado e no sistema capitalista, estes influenciam comportamentos,

¹ Para Demerval Saviani (2011), do ponto de vista da relação da educação com a sociedade, as teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade, e tendem a hegemonizar o campo educativo, denominadas de pedagogias hegemônicas ou tradicionais, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, denominada “pedagogias contra-hegemônicas”, porque correspondem aos interesses dos subalternizados e buscam transformar a ordem vigente.

diferencia, separa e determina o lugar de meninos e de meninas quanto aos privilégios, afetos, estética e principalmente às relações de poder.

Como pesquisadora de educação e gênero, compreendo que esses pressupostos terminam por reforçar o sexismo e estereótipos de gênero existentes nesse ambiente.

Nesse processo, a escola e as/os docentes como produtoras/es do saber social têm uma grande importância e responsabilidade na construção da cidadania, sendo esta primordial para a mudança de paradigmas no que tange ao respeito da igualdade entre os gêneros e o trabalho educativo em instituições voltadas para a Educação Infantil.

Nesta perspectiva, cabe destacar o papel da escola na consolidação de representações hegemônicas de gênero e questionar como acontecem os processos de incorporação e de comportamentos dessas representações no espaço educacional da Educação Infantil (ANA CÉLIA SANTOS, 2019), sabendo que, a partir da estruturação da desigualdade e das diferentes formas de expressão nas práticas escolares, essas representações são produzidas pedagogicamente e podem se apresentar de forma física, violenta, de ordem psicológica, moral, intelectual ou na privação do conhecimento, redundando em preconceitos, diferenciações e violências, especialmente contra a mulher.

Dessa feita, assumimos a abordagem sociológica ou cultural/processual de representação social, avaliando que os processos culturais e sociais que constituem os fenômenos como hegemônicos, bem como os conhecimentos produzidos na escola, devem ser problematizados, sejam eles acadêmicos ou do senso comum. Isso significa questionar todas as estratégias, recursos didáticos, currículo, formação docente, as práticas pedagógicas utilizada/os nos processos educacionais e de ensino/aprendizagem da Educação Infantil.

Guacira Louro (2010) também destaca que, além desses fatores, a construção das diferenças são reforçadas pelo discurso por meio da linguagem a partir do uso gramatical do emprego do artigo “o” para se referenciar tanto aos homens quanto às mulheres, ou ainda, ao se utilizar o termo “homem” como representação genérica para toda a humanidade, fixando relações de poder e de lugar referente ao masculino e a ideia de diferença associada ao feminino, sendo esses processos de comunicação naturalizados no contexto da escola.

Para Denise Jodelet (2001), os processos de estudo e pesquisa das representações sociais devem se ocupar da análise dos seus conteúdos e da sua estrutura e dos processos de transformação, identificando as relações entre o pensamento natural e o pensamento

científico, a transformação de um tipo de saber em outro e suas distorções, supressões e suplementações.

Nesse sentido, foi preciso, nessa pesquisa, identificar o papel que as profissionais da EI assumem enquanto mediadoras dessa problematização, e que competências buscam adquirir, ou seja, que conhecimentos específicos buscam para tratar das questões de gênero que surgem no cotidiano da/ na Educação Infantil, ainda que enfrentem a burocracia das políticas públicas, enquanto agentes beneficiárias em seus processos de qualificação profissional.

Também foi preciso compreender como essas educadoras assumem seu papel político para transformação das práticas pedagógicas, bem como da/na produção de novas representações, possibilitando oportunidades equânimes no exercício de cidadania na educação de meninos e meninas, porque, apesar dos avanços e transformações que vêm ocorrendo na cultura e das mudanças de valores e tradições nos últimos anos, as discriminações relacionadas à desigualdade de gênero, por vezes oculta, ainda persistem na sociedade.

Sendo assim, ao repensarem suas práticas, os valores e as concepções que compõem o cenário da EI, as docentes, sabendo que a multiplicidade que ali se encontra deve ser respeitada com um trabalho pedagógico que envolva uma busca contínua de diálogos, reflexões e ações, devem valorizar sempre cada sujeito no seu processo educacional, visto que as representações sociais são

[...] como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados (JODELET, 1989, p. 5).

A partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, na perspectiva histórica e cultural de Denise Jodelet (2001) e da Teoria Feminista pós-moderna que questiona a noção de sujeito universal e os valores advindos da teoria social que são utilizadas para explicar a posição social das mulheres e sua condição na sociedade, cujas desigualdades de gênero se justificam no patriarcado, nas diferenças de classe, raças e no essencialismo.

Buscamos também identificar as Representações Sociais de Gênero em docentes e em crianças, e assim possibilitar a visibilidade da naturalização dessas representações.

Tais processos facilitam, por assim dizer, a desconstrução das desigualdades de gênero, pois as unidades voltadas para educação formal, apesar de ser um espaço de práticas de produção e reprodução de preconceitos, deve funcionar como instrumento eficaz na construção de reflexões, de resistências, de novos valores e atitudes, que permita um olhar crítico sobre a (des)construção dos estereótipos de gênero na sociedade.

2. Gênero e representação social – uma questão de identidade

O olhar do outro sempre será diferente, mas precisa-se dele para se enxergar de forma diferente. Nessa perspectiva, o sujeito é uma unidade múltipla que se realiza na relação Eu-outro; ou seja, é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos (MOLÓN, 2011, p. 617).

Simone Molon (2011), doutora em psicologia social, ao estudar a complexidade das elaborações conceituais de Vygotsky e analisar a constituição do sujeito e da subjetividade na abordagem sócio-histórica, advoga que a subjetividade é entendida nas suas mais diversas formas, sendo submissa ou sobreposta às condições sociais, históricas, linguísticas e psicológicas. A autora considera que os aspectos interconstitutivos das múltiplas dimensões, individual, social, histórica e coletiva, contribuem para a compreensão do sujeito e da subjetividade:

[...] o sujeito se constitui pela mediação semiótica e por meio do processo de significação, mas essa constituição acontece no confronto eu-outro das relações sociais. Nesse sentido, a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica. (p, 617)

Na compreensão da autora, a subjetividade e a constituição do sujeito são formuladas a partir da sua inserção no meio social e da sua conexão com o contexto de pertença, mediada pelo outro no universo de significações fornecidas sobre suas ações. Estas ações, sendo o resultado de um processo dinâmico e histórico, tem a linguagem como elemento fundamental na constituição dessas relações com a sociedade, pela qual são evidenciados o caráter ativo e dinâmico dos processos de subjetivação.

Nestas circunstâncias, a linguagem é elemento fundante para que os sujeitos interajam entre si, com a sociedade e a cultura, não se resumindo à fala, mas compreendida enquanto fator histórico e cultural da constituição dos sujeitos, incorporada

de sentidos que comunicam os discursos presentes na sociedade. Nesses processos de constituição das identidades dos sujeitos, ainda esclarece que

Os sentidos precisam ser forjados, enraizados, enriquecidos, incorporados, absorvidos no/do contexto no qual as relações e as práticas sociais são tecidas e entrelaçadas. As palavras mudam de sentido em contextos diferentes, mas são materializadas, concretizáveis, visualizadas no processo de comunicação entre os sujeitos. (MOLON, 2011, p. 618)

Vê-se que, antes mesmo de nascer, aos meninos e meninas são impostas atribuições do gênero masculino e feminino correspondente ao seu sexo biológico, tornando o seio familiar o primeiro ambiente domesticador dos indivíduos, enquanto instância socializadora, conformando modos do ser, do viver, sentir, pensar, agir e decidir. Dada a compreensão de que estes indivíduos não são seres isolados, mas que estes se constituem nas relações sociais, os processos de socialização iniciados na família são reforçados por outras agências de socialização da sociedade como as igrejas, a mídia, jurisdições e, principalmente as instituições educacionais formais como as escolas.

A escola, enquanto instituição normativa, reproduz e define esses processos iniciados na família do que é adequado para um homem e para uma mulher por meio da linguagem, ou seja, situada no discurso, reproduz o que acontece na sociedade, arraigando costumes, valores e preconceitos e as desvantagens de pertencer a um gênero ou outro em seus mais diversos níveis, desde os papéis de gênero aos estereótipos sexistas, determinando os modos aceitos de ser homem ou ser mulher.

Historicamente, sabe-se que houve grandes avanços e transformações nas relações sociais entre homens e mulheres, no entanto, ainda se percebe assimetria, principalmente como fator de influência no contexto escolar no processo de construção das identidades de meninos e meninas. Isso têm gerado grandes preocupações em função da disseminação dos diversos tipos e formas de violência, discriminação e exclusão social decorrentes nesses espaços.

Logo, cabe aos/as professores/as aceitar e respeitar as diferenças, seja no processo de ensino/aprendizagem ou nas interações, pois as escolas fabricam sujeitos e produzem identidades de gênero, classe e raça por meio de relações de desigualdade; cabe aos/as docentes evitar que isso ocorra, pois, uma das suas maiores responsabilidades da escola está em interferir na continuidade das desigualdades dentro e fora do âmbito escolar (LOURO, 1997).

Cláudia Bueno (2006), ao analisar os processos de socialização de meninas e de meninos, esclarece que estes podem levá-los a viver em função dos papéis sexuais socialmente construídos e aceitos em detrimento de aspectos pessoais e subjetivos que não se coadunam com aquilo que lhes é representado socialmente.

Ao discutir as desigualdades dos sujeitos no âmbito das interações de poder que atravessam as construções da feminilidade e da masculinidade por meio do discurso, das instituições, das práticas, dos símbolos e das hierarquias entre os gêneros, essa mesma autora destaca que “a construção das identidades e de representações de papéis sociais se pautam por atitudes e comportamentos *a priori* esperados e validados pela ação social”. (IDEM, p. 97).

Nesse sentido, os indivíduos se constroem enquanto produtor e produto de seu meio e nas atividades sociais do seu contexto, internaliza normas sociais, assimila representações e dá início ao seu processo de identificação do eu, e “com a identidade de gênero não é diferente: aprendemos desde cedo o que é próprio para cada um dos dois gêneros existentes, desde atitudes, brincadeiras, modos de falar, de agir, de se vestir etc.” (BUENO, 2006, p. 98).

Guacira Louro concorda com Cláudia Bueno, e acrescenta que

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (LOURO, 2000, p. 6)

Neste caso, gênero, entendido como um predicado cultural que cada sociedade determina ao caracterizar as ações sociais do feminino e do masculino, impõe a normatividade na identificação dos sujeitos atreladas a sua biologia, limitando os indivíduos a se identificarem conforme os padrões socialmente estabelecidos. Sabendo que aos homens e mulheres não está determinado, ao nascer, executar essa ou aquelas determinações; em verdade, a sociedade, organiza, regulamenta, normatiza e institui as ações dos sujeitos, marca em seus corpos formas vigentes de masculinidade e feminilidades nos seus processos de formação na tentativa de fixar as identidades.

Neste processo de fixação Tomaz Tadeu Silva (2000) advoga que a

[...] produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade;

de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. (p. 84)

Com relação à identidade de gênero, sua constituição não é fixa, pois estas sofrem influências dos diversos conceitos que se formam na sociedade e na cultura que constrói o gênero e simboliza as atividades como masculinas e femininas. Para o referido autor, essas “masculinidades e feminilidades” seriam sistemas de representações dos papéis a serem representados de acordo com o sexo biológico. No entanto, quando o sujeito questiona essa “natural” adequação ao sexo biológico e papéis de gênero, ou seja, quando se encontra em oposição ao socialmente estabelecido, dá-se o início ao conflito identificadorio.

Jurandir Costa (1989), ao discutir questões relacionadas aos conflitos de identidades vivenciadas pelos sujeitos, esclarece que a identidade (como tudo aquilo que se vivencia, sente e anuncia) não é uma experiência unificada, porque é expressa por vários sistemas de representação e cada um desses sistemas corresponde a como o objeto está conectado ao universo social e cultural.

Portanto, existem identidades sociais, raciais, religiosas, de classe e as diferentes representações desses temas, como gênero por exemplo, possuem regras de formação e manutenção, que se baseiam nas normas que o orientam a completar e julgar seu desempenho de reconhecimento, ou seja, seu reconhecimento identificadorio, que no entender deste mesmo autor é compreendido como o conflito identitário. Nesse sentido, Tadeu Silva (1999) afirma que tal conflito ocorre quando:

o processo ou desempenho identificadorio forem atravancados por contradições internas a um sistema ou por incompatibilidade entre sistemas diversos, nascendo o conflito subjetivo. O sujeito não consegue realizar as exigências da norma identificatória e pode vir a sofrer psicologicamente, julgando seu desempenho como fora do normal, abaixo do normal ou anormal. O conflito identitário possui, assim, a importante propriedade de ser vivido e interpretado como desvio da normalidade. (SILVA, op. cit., p. 22).

Diante o exposto, infere-se que os conflitos vividos pelos sujeitos e a incompatibilidade com o sistema causa conflitos subjetivos, ou seja, danos psicológicos, e um sistema normativo que fixa a identidade de gênero como heteronormativa,

determinando comportamentos específicos de homens, mulheres e crianças para serem considerados normais e saudáveis, e os desviantes considerados como doentes, alvo de estudo e intervenções, o que deixa nítida a perspectiva de fixação da identidade, conformada aos padrões estereotipados da sociedade hegemônica.

Sabendo que a Educação exerce papel importante na sociedade pelas transformações das relações sociais, principalmente quando se refere à diversidade, a/ao educador/a, faz-se necessário questionar acerca da compreensão e diferenciação dos conceitos de sexo, sexualidade e gênero e suas perspectivas de representação social, a fim de evitar a perpetuação de estereótipos de gênero.

Para André Musskopf (2008), o conceito de sexo relaciona-se com as questões biológicas e cromossômicas, e, conforme o reconhecimento sexual, vai sendo moldado pela sociedade; o conceito de gênero é definido a partir das questões de diferenciação social entre as pessoas, podendo estas ser construídas e desconstruídas a partir dos padrões culturais e históricos de uma dada sociedade, que padronizam ou moldam comportamentos de homens e de mulheres conforme seus interesses.

A sexualidade é, do mesmo modo, um conceito de análise necessário para este debate. Para Michel Foucault (1997), a sexualidade é um modelo construído socialmente, orienta a expressão dos desejos, emoções, motivações, fantasias, condutas e práticas corporais que singularizam o indivíduo física e psicologicamente. Concordando com Foucault, com relação ao conceito de sexualidade, Guacira Louro (2014), compreende que a sexualidade está diretamente relacionada à construção das identidades sexuais, por sua vez, ligada ao conceito de gênero. Para a autora, estas construções (sexualidade e gênero) não são dadas nem acabadas em um determinado momento e se relacionam com as formas como cada sujeito vive sua sexualidade (hétero, homo, bissexuada, assexuada etc.).

Tal posicionamento, conforme Foucault, contraria o modelo socialmente proposto e orientado pelos discursos e práticas normatizadoras pela família, casamento, gênero e divisão social do trabalho, pois não se limitam ao conteúdo do inconsciente, à variabilidade de posições na cópula, nem às diferenças biológicas, é desenvolvida como parte de uma rede complexa de regulação social.

Na compreensão de Guacira Louro, a sexualidade deve ser desfrutada de maneira que os sujeitos exerçam sua subjetividade com mais liberdade, o que na concepção feminista pós-estruturalista significa eliminar da cadeia significativa o egocentrismo do falo. Ou seja, a sexualidade é um termo que diz respeito aos sentimentos afetivos, sexuais,

ao desejo que uma pessoa pode vir a sentir pela outra, a atração e às práticas sexuais dos sujeitos, independentemente que este seja homem ou mulher (MUSSKOPFF, 2008).

De acordo com o documento “Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares: Metodologias” (Brasil, 2011), todo ser humano, por ser física e psiquicamente diverso, também expressa em suas relações afetivas e sexuais essa diversidade e pluralidade. Reconhece ainda que há muitas maneiras de ser homem e mulher, menino e menina, pois, ao nascer, a pessoa forma ao longo da vida a sua identidade de gênero, e que tal identidade pode sofrer mudanças conforme seus sentimentos, sua percepção sobre si, suas relações com o mundo. Sendo assim, a identidade de cada sujeito é formada a partir de processos da vida psíquica e por meio da interação com o meio social, e, a partir dessas relações, constitui uma maneira única de ser manifestada nos gestos, na maneira como cada um/a se veste, nas palavras, atitudes; define-se, portanto, a identidade de gênero como a maneira como cada pessoa se expressa como homem ou mulher e como deseja ser reconhecido(a) pela sociedade.

O documento afirma:

Em alguns casos, a pessoa se apresenta como homem e mulher, sem que isso corresponda ao seu sexo biológico, como é o caso das travestis. Os(as) transexuais, por sua vez, são pessoas que, tendo nascido do sexo masculino ou feminino, identificam-se como sendo do gênero oposto. Essa identificação conduz não de forma exclusiva, à modificação hormonal e/ou cirúrgica do corpo e, em particular, dos órgãos genitais. Devemos lembrar que existe uma infinita variação de comportamentos, de atitudes, de possibilidades de atração afetiva e sexual. A isso chamamos de “diversidade sexual”. Porém, homens e mulheres que fogem do padrão são geralmente vistos como “ameaças”, “aberrações” e sofrem em função dos estigmas e preconceitos e, muitas vezes, são vítimas de discriminação. Gays e lésbicas, travestis e transexuais ainda não são facilmente respeitados ou valorizados por nossa sociedade. Devemos estar atentos(as) e enfrentar o preconceito e a intolerância contra as pessoas que têm expressões afetivas e sexuais por outras do mesmo sexo. Devemos assegurar os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas. (p. 19)

Depreende-se que existe diferenciação entre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, embora haja um entrecruzamento entre eles no processo de constituição das identidades e representações de gênero e sexuais.

Logo, faz-se necessário observar no espaço escolar se há reflexão sobre cada um desses conceitos separadamente, por parte dos/as professores, professoras e demais profissionais da educação e da escola em suas práticas educacionais/pedagógicas, a fim de evitar estereótipos de gênero e o sexismo, incorrendo na diferenciação de tratamento

com as/os educandas/os de forma a influenciar ou interferir nos processos de constituição das identidades das crianças da Educação Infantil.

CAPÍTULO II: GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões sobre políticas públicas voltadas para as mulheres² tiveram sua maior expressão entre as décadas de 1970 e 1990, quando incorporada no debate a perspectiva de gênero nas diversas reivindicações por parte do Movimento de Mulheres no Brasil e Feminista, em diversas áreas como trabalho, saúde, educação, assistência social, dentre outras políticas sociais.

Com o objetivo de promover o estatuto das mulheres na afirmação da norma da igualdade e na luta contra as discriminações de toda sorte de violências físicas ou simbólicas, dado o entendimento de que, nas teorizações de Gênero, busca-se compreender que as desigualdades são construções sociais e historicamente produzidas, e que, por sua vez, podem ser transformadas (SAFFIOTI, 1994).

Na busca por essas transformações sociais e políticas, na dinâmica de mobilização e no trajeto percorrido pelas mulheres, foram criadas organizações sociais de defesa à sua inserção no mundo do trabalho, da liberdade política no país e da equidade jurídica.

Tais organizações incorporaram a perspectiva de gênero nas políticas públicas, tendo como objetivos explícitos o maior acesso das mulheres à educação, a construção da sua autonomia e da igualdade jurídica, constituindo as mulheres enquanto sujeitos políticos e de direitos (FARAH, 2004, p.50).

No processo de incorporação da equidade de gênero como tema de debate e de políticas públicas na perspectiva progressista, contou-se com a participação da sociedade civil e de novas elaborações e negociações na constituição de políticas sociais de maneira “[...] a garantir simultaneamente o crescimento, a mudança dos padrões produtivos, a equidade social e o fortalecimento da democracia” (GÚZMAN, 2000, p. 63).

Isso significou que, para além do direito de votar e pressionar o Estado por seus direitos sociais, as mulheres e o Feminismo utilizaram-se de uma forma ousada de

² Para SAFFIOTI (1994), políticas públicas com recorte de gênero são políticas públicas que reconhecem a diferença de gênero e, com base nesse reconhecimento, implementam ações diferenciadas para mulheres. Essa categoria inclui, portanto, tanto políticas dirigidas a mulheres – como as ações pioneiras do início dos anos 1980 – quanto ações específicas para mulheres em iniciativas voltadas para um público mais abrangente. Dessa forma, ao tratar da transversalidade das políticas públicas no Brasil, tem-se claro que *políticas públicas de gênero* são diferentes de *políticas públicas para as mulheres*, visto que estas consideram a diversidade dos processos de socialização para homens e para mulheres. As políticas públicas para as mulheres têm centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social, enquanto que as políticas públicas de gênero implicam e envolvem não só a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino, mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações que se estabelecem entre homens e mulheres, e internamente entre homens ou entre mulheres e que a longo prazo, as políticas para as mulheres devem transformar-se em política de gênero.

interlocução na reivindicação de um espaço de negociação pública no qual puderam por meio do debate e da participação mais efetiva dos grupos pertencentes às minorias (dentre estes, as mulheres) e da sociedade civil, de tal maneira que foram ouvidas, e para concretização dos seus direitos criaram mecanismos institucionais para atuar de forma mais democrática.

Dessa maneira, permitiu-se a crítica ao acesso tardio das mulheres à cidadania política e à burocracia na consolidação das políticas públicas para mulheres, como pode-se ver em Guzmán (2000), na sua análise sobre a luta das mulheres por reconhecimento nos processos de construção das políticas de gênero. Não apenas em defesa da igualdade, Guzmán retrata a defesa da diferença na articulação entre a luta pela eliminação das desigualdades sociais e o reconhecimento das especificidades culturais de homens e mulheres (busca da diferença).

A socióloga compreende a necessidade do Movimento de Mulheres e do Feminismo enquanto novos atores da ação social, em seus questionamentos à discriminação de gênero, de estabelecer uma inter-relação entre novas institucionalidades, feminismo e políticas públicas e a interlocução com o Estado na mobilização de políticas e de projetos abertos às diversidades.

Dessa forma, esses novos atores defenderam a adoção de uma concepção crítica sobre as relações de gênero e de uma perspectiva distinta das necessidades e interesses dos homens e das mulheres, de maneira a superar exclusões e desigualdades nas relações que se estabelecem entre homens e mulheres a partir da equidade de gênero nas elaborações, implementação e efetivação das políticas.

Tais necessidades e interesses devem ser incorporados nas ações de alcance público, com poder para transformar as relações de gênero, implicando “novas formas de se fazer política e de afetar os mecanismos que obstaculizam a igualdade de oportunidade [...]”, sendo estas entendidas não apenas como direito universal com a distribuição de bens, dos direitos e das obrigações, mas também como a participação na determinação das regras normativas da sociedade (GUZMÁN, 2000, p. 67).

Tal pensamento levou as Mulheres à participação e à representação política, bem como a buscarem modelos alternativos que redimensionaram os padrões de interação e comunicação entre governos, a classe trabalhadora e a sociedade civil.

Ademais, a partir de mecanismos institucionais que deram visibilidade às suas ações tanto no debate, quanto na elaboração e na materialização das políticas, portanto, nessa perspectiva foram

[...] geradas novas estruturas de intermediação entre o Estado e as mulheres (conselhos e comissões de trabalho) e novas instâncias dentro dos estados (ministérios, secretarias, comissões interministeriais) que pressionam a favor da coordenação dos distintos setores estatais na elaboração e realização de políticas com enfoque de gênero (GUZMÁN, 2001, p. 26)

Por conseguinte,

O movimento feminista - assim como a discriminação nos movimentos sociais urbanos de temas específicos à vivência das mulheres - contribuiu para a inclusão da questão de gênero na agenda pública, como uma das desigualdades a serem superadas por um regime democrático. A discriminação de questões diretamente ligadas às mulheres envolveu, por sua vez, tanto uma crítica à ação do Estado quanto à medida que a democratização avançava a formulação de propostas de políticas públicas que contemplassem a questão de gênero. (FARAH, 2004, p. 51)

Nesse cenário, no Governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com objetivo de ampliar as discussões acerca de gênero e sexualidade foi criada a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres (SPM)³ e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) para inclusão de gênero na educação.

A Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), criada por meio da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, (BRASIL, 2003), foi um dos espaços cruciais para a construção de documentos de políticas públicas voltadas para as mulheres para que essas tenham seus direitos garantidos na forma da lei em diversas áreas que envolva a mulher.

A SPM, enquanto espaço de discussão política e de elaboração de metas, planos e projetos, dentre outros direitos, teve como missão transversalizar a questão de gênero por meio de uma gestão transversal o alcance das políticas públicas para erradicar todas as

³ De acordo com Assis, Martins e Ferrari (2018) - Revista Gênero e Número, no ano de 2015, a SPM com a reforma ministerial do governo Dilma Rousseff, sofreu rebaixamento com a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Desde então a SPM tem saltado por diversos ministérios: terminou o governo Dilma no extinto Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, e no governo de Michel Temer passou pela pasta de Justiça e Cidadania, pela Secretaria de Governo da Presidência e pelo Ministério de Direitos Humanos (MDH). A partir de 2019, a SPM passa a fazer parte do Ministério das Mulheres, da Família e dos Direitos Humanos, conforme anunciado pelo presidente eleito, Jair Bolsonaro, que nomeou a pastora Damares Alves como ministra, evidenciando o radicalismo e o retrocesso de grupos conservadores na interrupção dos processos relativos à temática gênero. Disponível em: <http://www.generonumero.media/com-queda-de-68-no-investimento-em-tres-anos-secretaria-de-politicas-para-mulheres-reflete-baixa-prioridade-do-tema-no-governo-federal>. Acesso 25.jan.21

formas de desigualdade que atingem as mulheres, que constituem as populações ditas “vulneráveis”, no âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 2013, p. 14).

Ligada à Presidência da República e com status de ministério em janeiro de 2003, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, funcionava como ponto de diálogo entre as diversas organizações de mulheres no Brasil e indicavam ações políticas que visavam à promoção da igualdade de gênero e a cidadania das mulheres, enquanto espaço político de luta.

Com a realização da I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (I CNPM), em 2004, foi criado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM), consolidando o eixo de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, com a previsão de ações na área para o período 2004- 2007, sendo lançado em 2008 uma segunda versão.

Em 2008, reafirmando a importância da continuidade das políticas de autonomia como princípio gerador de políticas e ações do poder público na 3ª. Conferência Nacional de Políticas, foi lançado o II PNPM, cujos princípios são igualdade e respeito à diversidade; equidade; autonomia das mulheres; laicidade do Estado; universalidade das políticas; justiça social; transparência dos atos públicos; participação e controle social (BRASIL, 2008).

Esse mesmo documento, após sofrer processo de revisão, propõe novos eixos relativos à autonomia econômica e a igualdade entre mulheres e homens no mundo do trabalho, fundamentados em ações específicas que visam à eliminação da desigual divisão sexual do trabalho, com ênfase na erradicação da pobreza e na garantia de participação das mulheres no desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2008).

Tais conquistas representam um grande avanço na luta pela igualdade entre os sexos, e, por meio dessas políticas, percebe-se que as mulheres vêm ganhando espaço nos lugares públicos de poder para garantir seus direitos perante a sociedade.

No entanto, não bastou para as mulheres a garantia de direitos sociais, como por exemplo, ampliar vagas na creche, aumentar o número de vagas nas escolas. Há que se defender, sobretudo, a existência de políticas públicas capazes de alterar as condições estruturais de subordinação das mulheres com a criação de organismos responsáveis pela elaboração e articulação no quadro de políticas públicas articuladas às políticas gerais do Estado (GODINHO, 2000).

De acordo com Lisboa e Manfrini (2005), para reduzir as desigualdades entre os sexos, faz-se necessário problematizar as relações de gênero nas famílias e considerar as relações de poder existentes dentro e fora deste contexto, o que significa criar condições

de mudanças social e política que possibilite o empoderamento e a autonomia das mulheres, ou seja, a criação de “medidas concretas para efetivar o princípio da equidade de gênero, como as políticas públicas e as ações afirmativas”

Estas devem considerar a relação de poder entre homens e mulheres e entre mulheres, e ter como objetivo a eliminação das desigualdades sociais e econômicas, de maneira que as mulheres venham ampliar seu poder de decisão tanto ao que é relacionado às decisões públicas quanto ao que diz respeito a sua vida em particular.

1. Gênero e Diversidades nas Escolas

Lisboa e Manfrini (2005), na perspectiva de Largarde (1996) e de Freedman (1996), advogam um novo conceito de poder, ou “empoderamento” das mulheres relacionado à participação e ao aumento da eficácia do exercício da cidadania, e destacam três tipos de empoderamento⁴ importantes para as mulheres: o social, o político e o psicológico, sendo a participação o passo inicial de um processo mais amplo na conquista de empoderamento e cidadania, dada o entendimento que

[...] educar para a cidadania não se refere apenas a promover a compreensão e possibilidades da conquista de direitos e as condições para a convivência social, mas visa, também, a participação na sociedade aliada à consciência de coletividade, da busca do bem comum. (ORIANI, 2010, p.32)

Assim posto, tendo a educação escolar enquanto uma das dimensões do processo de construção da cidadania, com o objetivo em atender essas perspectivas de poder nas questões de gênero, foi lançado em 2007 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que indicou a preocupação do governo brasileiro em relação à educação em direitos humanos e cidadania, ao compreender que essa é fundamental para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática (BRASIL, 2006):

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico

⁴ De acordo com Freeman (1996), citado por Lisboa e Manfrini (2005), o poder social refere-se as certas bases de conhecimento domésticos, informações, e técnicas, a participação em organizações sociais e recursos financeiros; o poder diz respeito ao poder de decisões individuais e coletivas, não diz respeito apenas acesso ao voto, mas ao poder (direito de voz) e ação coletiva; o poder psicológico decorre da consciência individual de força e autoconfiança, resultante de uma ação vitoriosa de uma ação social ou política, ou mesmo no campo da intersubjetividade como por exemplo os efeitos de projetos de discriminação positiva.

da escola, os materiais didático pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação (BRASIL, 2007, p.24)

Mediante essa proposta, ao fomentar a reflexão sobre as desigualdades de gênero e a discriminação sexual no país, o debate em torno das questões envolvendo gênero, sexualidade e violência cada vez mais foi ocupando os mais diversos espaços sociais, inclusive a luta por direitos humanos e pela democratização do país. Mediante este cenário, surge em 2006 o Curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), com vistas a ampliar a formação continuada docente, realizada pelas Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR), pelo British Council e pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) (CARRA et al, 2017).

De acordo com o relatório de avaliação de processos e resultados (2017), o curso GDE tem como alvo principal:

[...] discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, buscando promover uma reflexão acerca destes temas a partir de perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política. Rompendo com a lógica de segmentação que caracteriza a abordagem dessas temáticas, o GDE procurou apresentar uma perspectiva transversal, demonstrando como os diferentes preconceitos articulam-se e podem aprofundar as desigualdades sociais. A iniciativa destaca-se também por ter utilizado ferramentas do ensino a distância para, de forma qualificada, atuar na formação dos/as profissionais da educação de forma ágil e abrangente. (CARRARA et al, 2017, p. 9)

Em 2008, o GDE⁵, a fim de contribuir com a compreensão dos marcadores sociais e das diferenças e o enfrentamento das dificuldades docentes para debater gênero e diversidade nas escolas, foi consolidado e aperfeiçoado, e com a criação da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), grupo permanente de instituições públicas de ensino

⁵ O documento de apresentação do curso GDE elaborado pelo MEC ressalta que a iniciativa está pautada na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.294, de 20 de dezembro de 1996), em específico seu artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003); no Plano Nacional de Política para as Mulheres; no Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTTB e Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004; [...] na Constituição Federal em seus artigos 1º, 3º, 4º e 5º; [...] além de inúmeras declarações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Declaração e do Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas (Durban, África do Sul, 8/9/2001) da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (MEC, 2006, p. 35-36).

superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação, tendo como objetivo disseminar e desenvolver metodologias educacionais, ofereceu diversos cursos para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula, enfatizando a importância da formação continuada docente nos temas relacionados a gênero e diversidade.

Cabe destacar também, em 2007, a criação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, estruturada a partir do (PNPM) em consonância com a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), cujo objetivo é explicitar as políticas públicas para prevenir, orientar e assistir às mulheres em situação de violência. (BRASIL, 2011).

Adentrando no campo da Educação formal e das escolas, tais políticas já vinham sendo discutidas como pertinentes às políticas educacionais desde a reforma no sistema educacional com a nova Lei de diretrizes e bases - LDBEN de 1996: é que, através desta lei, por força legal o governo brasileiro foi mobilizado pela sociedade civil organizada e junto a educadoras e educadores para pensar parâmetros curriculares voltados à Educação Infantil que condissessem com as discussões públicas acerca das mudanças de valores políticos e sociais desde a Constituição de 1988.

Em 1998, a Política Nacional de Educação Infantil aponta, portanto, direcionamentos pedagógicos para as instituições desta etapa da Educação Básica, e estabelece em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios competências e diretrizes para a Educação Infantil que buscassem garantir a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças matriculadas em creches e pré-escolas.

Essas mudanças no sistema educacional colocam as instituições de ensino de Educação Infantil no papel não apenas de cuidar, mas de promover a educação da criança, contribuindo para sua formação como um ser crítico, e com papel social no âmbito municipal, visto que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Brasil, 1998).

Ou seja, sabendo que as crianças são atores sociais interligados às problemáticas da sociedade contemporânea e por meio da linguagem expressam ideias, saberes, conhecimentos e sabem diferenciar o ser criança do ser adulto, de maneira que caberia doravante ao sistema educacional dos municípios ofertarem Educação Infantil com qualidade, permitindo que as crianças pudessem vir a se desenvolver integralmente a partir de experiências que as coloquem frente à indispensável riqueza da diversidade presente nas instituições de Educação Infantil.

No entanto, embora as questões de gênero e sexualidade fizessem parte da agenda política educacional, foram negligenciadas na revisão do Plano Nacional de Educação 2014 em função da reação de grupos conservadores, conforme descrito na referência 3, por acreditar que, as políticas de gênero afetam diretamente o modelo tradicional de família e seus valores.

Vale destacar que a implementação de políticas públicas que discutem as questões de gênero e as diversidades dentro do ambiente escolar que visam a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva e que atenda os diversos grupos sociais vulneráveis, inclusive as crianças, e respeite a diversidade e o direito a uma educação de gênero e sexual mais inclusiva não ocorre sem lutas e entraves à sua implementação.

Sendo assim, esse reconhecimento, não ocorreu de maneira fácil, pois setores conservadores da sociedade como, por exemplo, grupos ligados a alguns religiosos fundamentalistas argumentaram que a escola ao abrir espaço para a discussão de temas como educação de gênero estaria incentivando a desconstrução do caráter natural da formação das identidades de gênero (homem x mulher) pelo aspecto biológico e do desenvolvimento de papéis a serem desempenhados por homens e mulheres quanto ao exercício de suas sexualidades.

Tais grupos fundamentalistas (católicos/evangélicos), dessa forma, numa perspectiva conservadora, ao defender que a identidade do sujeito é definida a partir do nascimento pelo dimorfismo sexual (forma distinto macho/fêmea), negando a ideia de construção social dos papéis de gênero, afirmaram que a escola estaria impondo aos educandos a “ideologia de gênero”.

Segundo Rogério Junqueira (2017) o termo “Ideologia de Gênero” nasceu na igreja católica e foi visto pela primeira vez em um documento da Cúria Romana na publicação Família, Matrimônio e “União de fato” do Conselho Pontifício para a família. Tendo sua difusão em todo o mundo na maior parte dos setores religiosos cristãos (tanto católicos quanto evangélicos) na luta contra o marxismo cultural, que busca desconstruir a cultura judaico-cristã ocidental.

De acordo com o Dr. Christian Schnake, médico chileno e especialista em Bioética, o termo ou

A ideologia de gênero é uma tentativa de afirmar para todas as pessoas que não existe uma identidade biológica em relação à sexualidade. Quer dizer que o sujeito, quando nasce, não é homem nem mulher, não possui um sexo masculino ou feminino definido, pois, segundo os ideólogos do gênero, isto é uma construção social (Ideologia de gênero: conheça

seus perigos e alcances. Destrave. Canção Nova, acessado em 26.jul.21).

Pelos termos do Vaticano, tal argumento, ao legitimar a naturalização das identidades de gênero em estudos científicos, protestam contra atividades que buscam falar sobre a questão de gênero e assuntos relacionados – como sexualidade – nas escolas e que vão contra os valores da família.

Assim, tais grupos conservadores, no processo de implementação das políticas públicas em gênero e sexualidade, a partir dos trâmites para a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2010, que originalmente previa a superação de desigualdades de gênero em suas diretrizes no âmbito educacional, formaram uma aliança antigênero no contexto político nacional, cujos “discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o “libertarianismo”, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. (LUIZ MIGUEL, 2016, p. 592).

Ainda segundo este mesmo autor, o fundamentalismo é uma força política que se formou no Brasil desde 1990, que assume uma verdade revelada e por meio de um discurso moral e apolítico anula qualquer possibilidade de debate acerca ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas relacionados à diversidade. (IDEM, 2016, p. 599).

O autor esclarece ainda que desde 2014, vários projetos de lei foram apresentados, por esses grupos no Congresso Nacional e nos poderes legislativos estaduais, com o objetivo de evitar “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino. No seu entendimento, tais projetos ecoam as propostas da organização “Escola Sem Partido”⁶, cujo principal objetivo é a reflexão crítica sobre questões de gênero, estigmatizada como “ideologia de gênero” e o veto a qualquer questionamento aos papéis convencionais atribuídos a mulheres e homens e o fortalecer o discurso público conservador e a negação de direitos e cidadania a grupos sociais vulneráveis.

Mediante esses preceitos na perspectiva da narrativa da “Ideologia de Gênero”, as crenças pessoais e posicionamentos conservadores dos representantes políticos eleitos

⁶ De acordo com os estudos de André Miguel (2016), o Movimento Escola Sem Partido (MESP) expandiu-se nacionalmente ao adicionar uma pauta de caráter moral à preocupação original com uma suposta “doutrinação marxista” dos estudantes e que também acusou as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias, cuja maior preocupação é a contaminação ideológico e política progressista das escolas brasileiras.

pelo povo, feriu valores democráticos e os impede de representar os interesses e necessidades reais dos/as cidadãos/ãs, e de acordo com Luiz Miguel (2016):

Embora a sensibilidade em relação à igualdade de gênero tenha se tornado transversal a muitas políticas governamentais, a preocupação central dos conservadores religiosos é com a educação (e, em menor medida, com os meios de comunicação de massa). Entende-se que as crianças seriam as mais vulneráveis à “ideologia de gênero”, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina. (p. 592)

Dessa forma dificultam processos de implementação de políticas públicas de igualdade de gênero, de forma que em muitos casos, não seja levada a efeito pelo poder público, em especial as educacionais, necessárias ao atendimento de grupos vulneráveis, como mulheres, meninas, gays, lésbicas e transexuais, e influenciam de forma decisiva o não exercício de direitos e de cidadania desses sujeitos.

No entanto, evidenciando uma grande vitória sobre tais posturas conservadoras, no processo de implementação das políticas públicas em gênero e sexualidade, no âmbito educacional, foi emitida em 01 de setembro de 2015, pelo Ministério da Educação, junto com o Conselho Nacional de Educação, uma nota pública, manifestando-se favorável à discussão de gênero nas escolas brasileiras. A nota defendeu a diversidade cultural e destacou que o:

ato de universalizar direitos, mormente na educação, implica identificar e nominar, em situações concretas do cotidiano da existência humana, as singularidades, especialmente em formações sociais que, tradicionalmente as desconheciam, seja por via da omissão, seja por via da generalização que não lhe dá cobertura. [...] Em suma, o CNE considera que a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão (BRASIL, 2015, s/p.).

Portanto, as discussões e manifestações ocorridos em defesa da diversidade e da interculturalidade, tanto nas academias quanto nas escolas via movimentos sociais e de mulheres e de outros grupos sociais vulneráveis o caminho de transformação e de busca de novas concepções e deslocamentos, que levam a um pensar a alteridade e o outro em suas diversidades para além do modelo hegemônico.

Vale ressaltar que em meio a essas trajetórias de lutas por direito, sabendo que os Planos Estaduais e Municipais devem se adequar aos documentos nacionais, estes podem sofrer alterações e incorporar ou não as questões de gênero em suas políticas

educacionais. No caso da escola estudada, localizada no município de Recife- PE, conforme a Política Municipal de Ensino para Educação Infantil (2015):

Recife reconhece o direito das crianças a uma educação em creches e pré-escolas e se organiza, gradativamente, para incluir as creches no sistema educacional. No período de 1993 a 1996, as creches municipais são desligadas da Secretaria de Ação Social e incorporadas à Secretaria de Educação. A princípio, são integradas à Diretoria Geral de Programas Especiais (DGPE) e mais adiante à Diretoria Geral de Ensino (DGE), respeitando-se as especificidades das unidades comunitárias e conveniadas com o poder municipal. (p.21)

Nesta perspectiva, com relação à Educação em Sexualidade, evidencia como Direitos de aprendizagem:

I. Ter o direito de conhecer e de se apropriar do corpo nos diversos ciclos do desenvolvimento da sexualidade humana, na perspectiva de contribuir com a compreensão e o respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo as diferentes formas de desejo sexual, respeitando as relações e justiça de gênero e os direitos sexuais e reprodutivos (RECIFE, 2015, p. 95).

No eixo Relações e Justiça de Gênero, destaca como Direitos de aprendizagem:

- a. Ter o direito de se apropriar dos conceitos de sexo, sexualidade e relações de gênero em seus contextos culturais, psicossociais e históricos.
- b. Ter o direito de reconhecer, desmitificar, defender-se e denunciar atos e preconceitos, relacionados à identidade de gênero e sexual. (RECIFE, 2015, p. 96)

Desse modo, promove a abertura para trabalhar a Educação de Gênero no contexto da Educação Infantil na perspectiva de consolidar uma política educacional que integre e articule as unidades educacionais capaz de renovar e inovar e de responder ao complexo desafio de aprender e ensinar com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade. (RECIFE, 2015, p. 11).

Embora haja um longo caminho a percorrer na consolidação de direitos e na desconstrução das diferenças de gênero, a criação desses mecanismos evidencia o avanço na elaboração e execução de políticas públicas articuladas à educação no âmbito Federal, Estadual e Municipal na/para ampliação de direitos e superação de preconceitos e discriminações contra meninas e mulheres, gays, lésbicas e transexuais que têm garantidos seus direitos educacionais visibilizados no âmbito educacional.

No entanto, é precioso refletir qual a medida do alcance dessas políticas nos processos de novas mentalidades de/na (des)construção de gênero no campo

micropolítico da educação, neste caso, a escola e dos sujeitos que dela fazem parte, como educandos, gestores, professores e comunidade local.

A partir da abrangência defendida pela atual LDBEN relacionada à prática social, percebe-se a necessidade de reconhecer e compreender quais caminhos são trilhados para introduzir as Relações de Gênero no currículo escolar da Educação Infantil, visto que “gênero é identificado como constituinte da identidade dos sujeitos, e que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros.” (LOURO, 2013, p.24).

Neste direcionamento, para superar conceitos e concepções estruturais acerca de Gênero e Infância, em 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento este que serve para instrução e orientação de docentes e profissionais desta fase educacional, elaborado em três volumes, sendo: o 1º volume: Introdução; 2º volume: Formação Pessoal e Social; 3º volume: Conhecimento do Mundo.

O segundo volume do RCNEI (1998), que trata da Formação Pessoal e Social da criança, aborda o eixo que favorece os processos de construção da identidade e autonomia das crianças e possibilita abertura para tratar as questões de gênero na Educação Infantil e foi utilizado neste trabalho como uma das referências para análise dos dados.

Ao considerar que a Educação no Brasil tramita entre avanços e retrocessos, tanto na elaboração quanto na efetivação das políticas, visto que se trata não apenas de um embate social, jurídico-legal, ou político, mas ideológico, no qual os discursos de teor neoliberal e essencialista operam na manutenção e preservação das distinções que incidem diretamente na Educação, foi lançada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular.

Dentre esses documentos, destaca-se a BNCC (2017), revista e atualizada em suas versões (2018), enquanto um dos documentos norteadores e mais atuais para a construção dos PPP's das escolas e, por conseguinte, dos planejamentos e ações reais dos/das professores/as. Este documento afirma, em sua versão recente (2019), a importância da inserção do debate sobre a equidade de gêneros nas práticas pedagógicas.

Nesta proposta, os documentos oficiais das secretarias de educação devem nortear a prática pedagógica sem reforçar estereótipos de gênero e nem reproduzir dicotomias sexistas que desvalorizem a espontaneidade e a escolha da criança. Seguindo tal norteamento, destaca-se a Política Municipal de Ensino de Recife-RMER (2015) e sua edição 2019, revista e atualizada de acordo com a BNCC 2018, que defendem que “os processos educacionais propostos, busquem considerar a singularidade da criança e a

problemática advinda da relação entre a sua subjetividade e a cultura.” (RECIFE, 2015, p.91).

Logo, estudar os documentos oficiais no âmbito federal sobre a temática, bem como a Proposta Pedagógica da instituição e/ou do município em que se está inserido, deve ser um compromisso de todos/as os envolvidos/das no processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo é compreender a repercussão das práticas pedagógicas e suas contribuições para a construção social da criança desde tenra idade e se as concepções e conceitos, bem como as orientações teóricas e práticas, presentes nesses documentos, asseguram de fato o direito da criança de viver sua infância na completude do aprender e se conhecer, respeitando seus tempos e espaços, para que, assim tenha um crescimento e desenvolvimento saudável na escola e na vida.

Nesta direção destaca-se as orientações legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, que afirmam que a proposta pedagógica das instituições da EI devem garantir a construção da

sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. (BRASIL, 2010, p.17).

E propõe subsídios para que os/as docentes desenvolvam na EI uma pedagogia com o foco na formação de sujeitos de direitos, mais igualitária, com vistas à construção de uma escola e de uma sociedade mais democrática e plural. Destaca-se o que afirma a Política Municipal de Ensino de Recife-RMER, edição 2019, ao tratar da inclusão e a prática democrática no currículo, sobre a importância de

a escola levar os (as) estudantes a conviver com a diversidade, respeitando as diferenças que configuram o cenário social, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência crítica. Desse modo, a Diversidade é mais um eixo da Política de Ensino, que envolve as questões de gênero e sexualidade, raça e etnia e educação especial. (p.18)

O documento citado propõe ainda que a escola, enquanto espaço que abraça a diversidade cultural, deve possibilitar a perspectiva de uma nova leitura de mundo, defendendo que o/a estudante participe desde a infância de práticas sociais possibilitadoras de experiências que estimulem sua curiosidade e a superação de situações desafiadoras pela aquisição de novas habilidades e competências a partir das diferentes linguagens, além de

(...) estimular o raciocínio, aprimorar o senso crítico, ampliar conhecimentos, ensejar condições, para que a criança construa sentidos através das interações com o meio social e cultural do qual faz parte. Na Educação Infantil, o/a educador/a depara-se com situações que abrangem tanto os saberes específicos das diversas áreas do conhecimento quanto os cuidados básicos essenciais. A sensibilidade, para discernir as especificidades do grupo com o qual trabalha, identificando suas necessidades, sejam elas sociais ou biológicas, auxilia bastante o trabalho desse profissional. (RECIFE, 2015, p.29).

Mediante o exposto, percebe-se que a Educação Infantil exerce papel preponderante no modo pelo qual os conteúdos sociais serão absorvidos pela criança, tornando necessário que a escola contribua para a superação de preconceitos e desigualdades, implementando ideias e valores que não reforcem as práticas sexistas, nem que estabeleçam a visão de um mundo masculino superior ao feminino.

2. Representações de gênero e práticas pedagógicas na Educação Infantil

Em meados dos anos 1960 e 1970, ainda não estavam consolidadas as políticas públicas voltadas para a Infância, de maneira que a pressão social dos trabalhadores e das trabalhadoras, e especialmente o Movimento de Mulheres e Feminista exigiam do Estado melhores condições de trabalho e investimentos públicos na criação de creches e pela mudança de concepção desses espaços. Tratava-se de deslocar a concepção de creche enquanto ação de caridade e “assistencialismo” para lugar de “direito” de atendimento à Infância e a Mulher trabalhadora, sendo esta reconhecida em 1990 em

[...]seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (KUHLMANN, 2000, p. 6)

Essas mudanças de concepção e de ação com relação à criança, sendo resultados das lutas das mulheres por direitos negados pelo Estado à população mais carente, representaram “um significativo avanço enquanto política social e de promoção de igualdade de gênero (Brasil, 2001, Art. 7, XXV, e Art. 208, IV), se consideradas a história, a desvalorização, a precariedade e a falta de investimento por parte do Estado em relação à Educação Infantil”. (VIANA E UNBEHAUM, 2006, p, 410).

Em atendimento a essa nova proposta para a Educação, a Constituição Federal de 1988 declarou que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (art.

205); em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, reafirma que a Educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art. 2º BRASIL, 1996).

Reforçando estes princípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) Lei nº 8.069, em seu art.53 assegura que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em 1998, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) reuniu membros do Conselho Nacional de Educação de cada estado a fim de estabelecer diretrizes e a construção de normas para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Quanto às delimitações da Educação Infantil, estas estarão apresentadas na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, quando este assegura o direito à Educação mediante a garantia de creches e pré-escolas:

I -educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1998)

A LDBEN 9.394/96, no art. 29, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementadas a ação da família e da comunidade. Reitera a CF/1988, no art. 30, definindo que a Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013).

Dessa maneira, a Educação brasileira, ao considerar a escolarização infantil, sofre intensas mudanças, tanto na concepção quanto no debate referente ao cuidado, à

preservação e preparação para a vida adulta enquanto futuro cidadão e cidadã; ao definir a Criança como sujeito de direitos, enfatiza que estas devem ser tratadas pelas instituições educacionais de forma respeitosa, sem discriminação ou negligência por todos os profissionais.

Cabe lembrar que o inciso IV do artigo 208 foi alterado pela emenda constitucional nº 53 em 19/12/2006 de “crianças até seis anos” para “crianças de quatro a cinco anos de idade”. Logo, é preciso pensar que, mesmo com os avanços legais, a Educação em creches e pré-escolas, enquanto direito conquistado, ainda persistem as desigualdades de acesso e permanência, bem como as diferenças de gênero no contexto da educação formal.

Sendo assim, a partir da abrangência defendida pela atual legislação, neste caso, a nova LDBEN, relacionada a prática social, percebeu-se a necessidade de reconhecer e compreender quais caminhos são trilhados para introduzir as Relações de Gênero no currículo escolar da Educação Infantil a fim de superar conceitos e concepções estruturais acerca de Gênero e Infância.

Ademais, visto que “gênero é identificado como constituinte da identidade dos sujeitos, e que é no âmbito das relações sociais que eles se constroem” (LOURO, 2013, p.24), na sociedade atual, demanda-se a inclusão das categorias gênero, de raça e de etnia na análise dos fenômenos sociais, com o fim de retirar a invisibilidade das diferenças existentes entre os seres humanos que ocultam discriminações.

Sendo assim, compreende-se que a origem de muitos comportamentos de homens e de mulheres é decorrente da maneira como eles e elas foram socializadas/os e educados/os; mudar a forma como esses sujeitos, em especial as crianças, são educados(as), torna-se um grande desafio profissional docente.

Para Dagmar Mayer (2008), a Educação envolve o conjunto dos processos pelos quais uma pessoa aprende a se reconhecer como sujeito de uma dada cultura, a partir de um amplo processo de aprendizagens, de forma continuada e em diversos lugares pedagógicos. Estão envolvidas, nesses processos, a família, a igreja e a escola, por exemplo, englobando vários processos educativos, em diversas perspectivas teóricas de socialização.

Considerando a “função formativa da escola” (MAYERS, 2008), pensar a educação de igualdade e respeito para crianças e ensinar meninos e meninas a respeitarem, tratarem e conviverem entre si sem distinção desde pequenos, leva-os a incorporar naturalmente em seus comportamentos tais conceitos. Isso refletirá em suas

ações na idade adulta, e podem constituir novos valores e atitudes de cidadãos/ãs e uma sociedade menos preconceituosa, menos violenta e hierárquica, assim como ocorre historicamente e culturalmente no modo inverso.

Sabendo que a criança começa a diferenciar as representações simbólicas a partir das relações sociais, é no espaço escolar que a construção do conceito de gênero torna-se essencial. No entanto, é preciso considerar nesse processo o papel do/a professor/a na utilização de recursos e instrumentos na construção desses conceitos, como também do tipo de relacionamento que se estabelece com os educandos e do seu posicionamento com relação aos modelos de homem e de mulher que trazem consigo.

De acordo com Helenice Maia (2013, p. 2):

[...] a subjetividade dos professores é uma dimensão fundamental para compreensão das relações existentes entre configurações subjetivas e organização dos processos de trabalho docente. O/A professor/a é um/a sujeito pertencente a um grupo social de referência que constrói significados e teoriza a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, assim como constitui o contexto em que vive. É na interação entre professores e entre grupos de professores que conhecimentos relativos à educação são reelaborados gerando representações sociais dos mais diversos objetos que constituem este campo e que orientam as ações dos docentes na unidade psicossocial que é a instituição escolar.

Mediante o exposto, sabendo que os papéis sociais se constituem em ações sociais padronizadas, ou seja, que seguem modelos considerados válidos, é preciso que o agir pedagógico, numa perspectiva pós-moderna, ou seja, que questiona o pensamento racional, objetivo, considere a influência do meio social na formação infantil e os significados que a cultura estabelece nessas relações questionando regras e valores socialmente estabelecidos.

Ademais, visto que as crianças de 0 a 5 anos, não apresentam consciência moral, mas imitam as regras dos adultos, é importante que sejam adotadas práticas pedagógicas que oportunizem relações sociais que encaminhem as/os estudantes ao desenvolvimento da autonomia e dialogue com os aspectos subjetivos e com as várias dimensões afetiva, cognitiva e social no processo de ensino e de aprendizagem e busque esclarecer numa relação dialética de desenvolvimento como o indivíduo constrói sua identidade no decurso de sua socialização e personalização.

Nesse sentido, é preciso, segundo as orientações de Guacira Louro (2010), estarem, profissionais da Educação, atentas e atentos acerca da naturalização de práticas cotidianas, pois estas fazem parte do processo de formação dos sujeitos e se dá de forma

sutil, podendo criar ações sexistas na escola. De outro modo, devem discutir práticas pedagógicas que visam promover a educação levando-se em conta a alteridade, ou seja, práticas que caminham para a diversidade de pensamentos, ideias e modos de ser.

Porquanto, conforme os estudos de Ana Célia Santos (2019) com base nos estudos de Guacira Louro 1997, a pesquisadora afirma que:

a escola tem papel fundamental na definição das representações sociais de gênero que impacta diretamente no modo de ser “homens” e “mulheres”, delimita espaços a partir de um conhecimento considerado homogêneo, único e verdadeiro em relação às diversidades de conhecimentos, práticas e saberes científicos e do senso comum que retratam as relações de gênero na atualidade. Isto não ocorre naturalmente, a escola apropria-se dos símbolos e códigos para justificar papéis diferenciados, e ao separar, institui comportamentos, definindo o que cada um/uma deve ou não fazer. Ao destinar o "lugar "dos meninos e das meninas, por meio de símbolos e imagens, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e, a partir das práticas, faz com que os sujeitos se reconheçam nesses modelos. (p.91-92).

Depreendemos do texto citado que a escola pode contribuir para formar e consolidar os estereótipos de gênero na EI, visto que é espaço de constantes interações e socializações entre educandos e educandas e docentes. Tais sujeitos, em suas representações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 2010, p. 28).

O processo de representação social, no contexto de gêneros na Educação Infantil, tem uma importância ímpar de ser estudado por todos/as profissionais da educação, possibilitando a ‘retirada da venda’ dos olhos, que os/às levará a se desvencilhar do medo e dos preconceitos, para alavancar com a contextualização de gêneros em sala de aula, onde a criança mergulha no mundo social escolar, e com o passar do tempo segue com uma base sólida para etapas escolares futuras, conforme esclarece Denise Jodelet:

[...] o partilhar das representações é um dado pré-existente à comunicação, pode-se observar os fenômenos de adesão às formas de pensamento da classe, do meio ou do grupo de pertencimento, em razão da solidariedade e da afiliação sociais. Partilhar uma ideia, uma língua, também é afirmar um liame social e uma identidade. (JODELET, 2001, p. 17)

A escola, enquanto espaço de produção do conhecimento formal e campo amplo de relações pessoais e interpessoais, ao incorporar diferentes indivíduos representantes

das várias classes sociais, raça/etnia, gênero, religiosidade e sexualidade, carrega em seu interior diversas concepções de pedagogias e de práticas pedagógicas que são evidenciadas na/pela ação docente na Educação Infantil.

Sendo assim, fez-se necessário investigar como esta instituição contribui para a formação e consolidação dos estereótipos de gênero, a partir da prática docente, ou seja, das “representações sociais” de gênero no espaço da Educação Infantil, por meio de seus/suas professores/as, cujas práticas naturalizadas que fazem parte do processo de formação dos indivíduos são determinadas por ações sexistas, mesmo sem se aperceber.

Logo, houve a necessidade de se diferenciar práticas pedagógicas de práticas educativas, a fim de compreender como as docentes organizam a prática pedagógica com relação à educação de gênero. A prática educativa docente apresenta traços culturais que formam as subjetividades e configura-se num conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos educandos, enquanto a prática pedagógica organiza, busca compreender e transformar essas práticas sociais educativas dando sentido e direção às práticas educacionais, variando conforme o conceito ou a concepção de pedagogia adotada por cada docente (FRANCO, CAMPOS, 2016).

De acordo com Franco (2016), Educação e Pedagogia são conceitos que se articulam, porém, dotados de especificidades diferenciadas.

Na concepção da autora,

Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o *objeto* de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo. (p. 537)

Para realizar esse processo de regulação, é preciso haver, por parte dos (as) professor/as, compromisso, concepções, posicionamento político e diálogos entre os profissionais da escola e os familiares, numa perspectiva crítica e social de educação; isso exige o delineamento dos princípios norteadores do fazer pedagógico de maneira a “não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão de mundo feita pela totalidade dos seus sentidos” (Parecer CNE/CEB nº 20/09- DCNEI),

devendo as práticas ocorrerem de maneira a considerar o contexto da criança nos aspectos sociais, afetivos, emocionais e cognitivos (RECIFE, 2015).

Dá a necessidade de uma concepção crítica e social acerca de Educação e Pedagogia que assegure o conhecimento sistematizado e de qualidade de maneira que instrumentalize os educandos a desenvolverem uma consciência crítica, aptos a questionar e transformar sua realidade social e a si próprio, pois, nos processos educativos, não basta repassar conteúdo escolar que aborde as questões sociais, mas se faz necessário que os alunos tenham o domínio dos conhecimentos, das habilidades e capacidades para interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

Guacira Louro (2014), tendo em vista uma educação voltada para interculturalidade, sugere que

Escolas e academias, em suas práticas, experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e, eventualmente, rupturas. As denúncias, as questões e as críticas feministas, bem como aquelas vindas dos Estudos Culturais, dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos também estão produzindo efeitos. Assim sendo, ainda que de formas talvez tímidas, vemos hoje em escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais de classe, raça, gênero, etnia – vividas pelos sujeitos.

Neste direcionamento, os(as) professores(as) devem oportunizar às/aos educandas/os a vivência da dinâmica social, e facilitar a interação que possibilite a aprendizagem dos conteúdos e, conseqüentemente, sua reflexão, a partir do contexto social e cultural no qual as crianças estão inseridas. Isso envolve um trabalho pedagógico de um movimento contínuo e intencional de busca de novos aportes teóricos, de diálogos, reflexões e ações e que procure sempre valorizar as crianças, respeitando suas possibilidades e proporcionando vivências significativas nesta construção social, visto que

[...] Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo. (FRANCO, 2016, p. 537-38)

Na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, as/os professoras/es podem promover discussões sistematizadas das teorias desconstrucionistas⁷ ou feministas como alternativa para questionar a ideologia androcêntrica, os preconceitos e o sexismo presentes no conhecimento, na linguagem, no currículo escolar e nas práticas pedagógicas que compõem o processo educacional. Tais preconceitos estão relacionados, também, com as mais variadas formas de violência contra as mulheres, cujas ações são motivadas com base no gênero, e estão diretamente relacionados às relações entre os sujeitos sociais nas quais são estabelecidas hierarquias e a naturalização da discriminação e da desigualdade.

Como documento norteador das reflexões e orientação normativa contra a violência às mulheres, temos a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, adotada pela OEA em 1994, conhecida como CEDAW, em que se define este tipo de violência 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”.

No entanto, o enfrentamento do preconceito e da discriminação a partir da construção de uma educação de qualidade deve estar intrinsecamente associada à busca da igualdade e equidade entre os seres humanos e à valorização da diversidade, e deve tornar o ato de educar enquanto compromisso social e político, evidenciando o papel do Estado e sua contribuição na/ para a redução de toda e qualquer forma de desigualdades de gênero.

Dessa maneira, faz-se necessária a constituição de um currículo, visto este enquanto prática organizadora do processo pedagógico, que considere a diversidade e valorize os grupos sociais sem distinção, mais humanizado e diverso, possibilitando à/ao docente compreender como estes saberes, práticas e representações são produzidos nas relações sociais entre docentes x educandas/os no espaço da Educação Infantil, e que aprendizagens e significados são construídos em sua estrutura organizacional.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), o currículo como determinante das funções e objetivos da instituição escolar, para que sejam estes concretizados, deve ser

⁷ As teorias pós-críticas ou desconstrucionistas inovam ao trazer ao campo as questões de identidade/alteridade/diferença, considerando a subjetividade dentro da pesquisa científica, dando espaço às relações de saber e poder influenciando na cultura da sociedade, onde tensões advindas de gênero, raça, etnia e sexualidade trazem à tona o multiculturalismo.

percebido como uma ponte entre a sociedade e a escola, visto que este documento exerce diferentes funções no ambiente escolar, variando de acordo com cada etapa ou nível da escolarização e suas características. Nesta perspectiva, o currículo:

“[...] estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade; porque revela a intencionalidade da formação e os compromissos deste profissional com um tipo de sociedade” (SILVA, 2000, p. 38)

Tais processos podem facilitar, por assim dizer, a desconstrução das desigualdades de gênero, pois as unidades voltadas para educação formal, em vez de ser um espaço de práticas de produção e reprodução de preconceitos, funcionariam como instrumento eficaz na construção de reflexões, de resistências, de novos valores e atitudes, permitindo um olhar crítico sobre a construção dos estereótipos de gênero em na sociedade.

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A investigação teórico-metodológica teve como base uma abordagem qualitativa, tendo o espaço escolar como ambiente adequado ao processo investigativo, pois, compreendido como constituinte de uma dada realidade social, é historicamente situado e complexo. Neste sentido, Minayo considera que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2007, p.21)

Tendo claro que os sentidos e significados relacionadas às questões de gênero não podem ser quantificados, o que interessa à/ao pesquisador/a qualitativa/o é o conteúdo direto e constante ação com o cotidiano dos sujeitos que a integram, pois sofrem influências do contexto que simbolicamente representam.

A opção por uma abordagem qualitativa é justificada pelo fato deste tipo de estudo se relacionar com o processo de convívios sociais e, de acordo com a metodologia de pesquisa, Minayo (2003) defende que este é o caminho do pensamento a ser seguido, tratando-se basicamente do conjunto de técnicas que foram adotadas para construir uma dada realidade.

A título de revisão da literatura, o estudo foi constituído pela bibliografia de autoras e autores cujas leituras relacionam-se ao tema das relações sociais, bem como às práticas pedagógicas e as representações de gênero na Educação Infantil, dada a compreensão de que as relações sociais de gênero, representadas na sociedade, tendem a seguir as regras hegemônicas sobre o que é ser “Homem” e o que é ser “Mulher”, ancoradas em símbolos, valores, princípios morais, religiosos e educacionais. Dentre nossas referências teóricas podemos destacar: Guacira Louro (2014); Heleieth Saffioti (2015); Scott (1995); Jodelet (2001); Jimeno Sacristán (2000) e Franco (2016).

As representações são constantemente influenciadas pelas organizações sociais e têm, como campo central dessa discussão no discurso pedagógico, a contestação do poder desse sistema, cuja construção gera visões particulares do mundo e, por meio do controle simbólico, articulados no discurso instrucional e regulador da prática pedagógica, definem os conhecimentos e o que é legítimo sobre gênero e sexualidade. (VIEIRA, REZENDE, 2016).

O procedimento para alcançar nossos objetivos foi o Estudo de Caso, que contribuiu para compreender os fenômenos individuais diante dos processos organizacionais, havendo a preocupação em perceber o que o caso sugeriu no que tange à totalidade, não deixando de lado o que a realidade particular propôs sobre a realidade total.

Para Yin (2001), o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados, ainda, quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto na qual ocorre naturalmente.

Para tanto, foram utilizados como instrumentos técnicos para a construção dos dados entrevistas semiestruturadas e observação direta e sistemática do campo investigado. Garrett (1981) nos ensina que a entrevista é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação.

Segundo Marconi e Lakatos (2007), optamos pela entrevista semiestruturada por se tratar de um procedimento utilizado para coleta de dados, diagnóstico ou tratamento de um problema na investigação social. A observação sistemática, que por sua vez, permite perceber e compreender as etapas de um processo para além do ver e ouvir (LUDKE; ANDRÉ, 1986), e exigiu o planejamento específico para organização e registro das informações, o estabelecimento de categorias prévias e significativas acerca do registro que se desejou analisar (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Tais elementos foram percebidos nas vozes das entrevistadas ao expressar diversos conceitos e concepções na Educação Infantil, bem como a dificuldade da abordagem do tema gênero em suas práticas, devido à defasagem teórica e prática em seus processos de formação.

Assim sendo, compreendeu-se a entrevista semiestruturada como uma conversa com propósitos bem definidos que, em um instante inicial, caracterizou-se como uma comunicação verbal, reforçando a importância da linguagem verbal e do significado da fala. Através dela, as entrevistadas expressaram sua opinião sobre o assunto, utilizando suas próprias interpretações.

Em um segundo momento, foi utilizada a observação direta, na qual foram observados os comportamentos de alunos/as e professores/as, mediante atividades cotidianas e da prática pedagógica, e como lidam com determinadas circunstâncias. Como

ensina Minayo (1964), a observação direta se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Por meio das observações, ficou evidente nas atividades nas interações e brincadeiras das crianças que há um esforço por parte das professoras, em suas práticas pedagógicas relacionadas à identidade e educação de gênero, de desconstruir uma educação sexista e enfatizar a equidade de gêneros em sala de aula. No entanto, verificou-se uma certa polaridade acerca das suas visões sobre identidade de gênero.

Do mesmo modo, foi possível construir uma percepção mais próxima dos dados e das entrevistas semiestruturadas com as professoras, mantendo intensa relação de suas concepções com as práticas pedagógicas, especificamente com o tema central deste estudo, relacionando com os documentos vigentes para a Educação Infantil: - a saber: o RCNEI e a PERMER (2015,2019), nos quais foram identificadas as concepções e representações de gênero abordados nesses documentos, compreendida como análise documental.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, a partir de documentos que complementam ou descrevem fatos, pelos quais as informações obtidas por outras técnicas podem ser ratificadas, comparados ou refutadas e desvelar novos aspectos de um problema na realidade social (MINAYO, 2007).

Foram construídos protocolos adequados aos objetivos, estando anexados e apensos na monografia para o registro das atividades pedagógicas cumpridas em sala de aula no período de fevereiro a dezembro de 2019. Posteriormente, registramos as atividades desenvolvidas com as crianças que continham referência às práticas relacionadas ao trabalho com gêneros, características ou qualidades conferidas a meninos e meninas, homens e mulheres, pelos quais foram relacionadas e identificadas as representações de gênero das professoras e estudantes.

O protocolo é um conjunto de documentos relacionados ao projeto, tais como: roteiro de entrevistas e de observação, o registro e análise dos/das entrevistados/as, os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Nos roteiros das entrevistas constam 8 questões abertas a 2 professores(as) e 4 questões abertas para as duas gestoras e a coordenadora. As entrevistadas tinham idade entre 30 e 45 anos e ensino superior completo.

O estudo teve como proposta contribuir para uma melhor compreensão sobre os conceitos e concepções de gênero, bem como uma abordagem mais dinâmica da sua

construção na Educação Infantil, tendo em vista conjecturar sobre os preconceitos e tabus presentes no ambiente educacional, por meio das práticas pedagógicas e, ainda, analisar ações da escola no enfrentamento para superação das desigualdades de gênero.

Portanto, percebeu-se que a Educação Infantil é um espaço e momento significativo propícios a re(construção) de novas aprendizagens e conhecimento sobre as práticas que distanciam meninos e meninas, homens e mulheres, atribuindo novas visões e compreensões acerca das relações sociais de gênero.

1. Caracterização do campo e os sujeitos da pesquisa:

A escola municipal fica localizada num bairro considerado vulnerável da cidade de Recife-PE, e atende a um total de 281 estudantes desde a Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental I. A maioria das docentes possui graduação em pedagogia e pós-graduação. A equipe escolar é constituída por duas gestoras, duas coordenadoras, uma secretária, uma estagiária administrativa escolar, uma merendeira, quatro porteiros – sendo dois por turno e três para o serviço de Infraestrutura (serviços gerais) –, uma Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) e oito estagiárias que acompanham alunos especiais, totalizando vinte e nove funcionárias e funcionários, entre professoras/es e os segmentos administrativos de apoio escolar, infraestrutura e segurança e estagiárias/os.

Os sujeitos desta pesquisa são 50 alunos de 4 a 6 anos de idade, em média, estudantes da segunda etapa da Educação Infantil (Grupos IV e V), e as professoras que atuam nestes grupos, bem como a coordenadora e a gestora da escola. Esta amostra se propôs a dar conta de como este universo da pesquisa permeado pelo gênero é compartilhado nessas representações de educadoras e crianças.

Para alcançar os objetivos traçados, foram observadas quatro turmas, duas vezes na semana, durante 18 meses letivos do ano de (2019). A observação participante foi realizada junto a 50 estudantes. Responderam às entrevistas duas professoras, duas gestoras e uma coordenadora pedagógica; vale ressaltar que as duas professoras entrevistadas passaram a integrar os dois turnos na mesma unidade educacional.

Na sistematização das participantes, garantindo a privacidade das entrevistadas, colocamos identificações a partir de sua função e ordem de entrevista, doravante assim sendo citadas como D1, D2, G1, G2 e C.

O quadro a seguir apresenta a caracterização dessas entrevistadas, organizadas conforme sexo, idade, formação e tempo de atuação enquanto profissional da Educação Infantil.

Caracterização dos sujeitos entrevistados.

CÓDIGO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL/ESCOLA ED. INFANTIL	
				/ (a) anos	
DOCENTE 1 (D1)	F	46	Pedagogia/Psicopedagogia	15a	8a
DOCENTE 2 (D2)	F	40	Pedagogia	12a	2a
GESTORA A 1 (G1)	F	44	Geografia/Gestão e desenvolvimento Educativo	24a	4a
GESTORA 2 (G2)	F	50	Magistério/Psicologia/Desenvolvimento Educativo	30a	8a
COORDENADORA (C)	F	52	Pedagogia	12a	5a

Fonte: produção da autora.

De acordo com quadro pode-se observar que o perfil apresentado na primeira e segunda coluna tem a predominância do gênero feminino na docência, o que indica que a docência na Educação Infantil é socialmente definida. Estes dados têm estreita relação com os processos históricos relacionados à maior participação das mulheres na sociedade e nos mais variados espaços de trabalho, dentre o qual tem destaque a educação.

A docência, que por muito tempo era uma atividade eminentemente masculina, gradativamente foi se tornando uma função exercida pelas mulheres, especialmente nas creches e pré-escolas, justamente por essa profissão estar relacionada aos cuidados, à maternidade, às atividades exercidas no lar. No entanto, cabe destacar que existem outros fatores que contribuem com esse público na profissão docente como os estereótipos femininos como a amabilidade, sociabilidade, afetividade, meiguice, além do que é pontuado como vocação, com o gostar de crianças, e pela facilidade de emprego (LOURO, 2007).

Cabe destacar que, no Brasil, esta é umas das profissões na área educacional de menor prestígio social e de rendimento bruto, o que exige das profissionais uma retomada crítica na luta em favor de melhores condições de trabalho e remuneração e de formação continuada, especialmente para a Educação de Gênero na Educação Infantil

Na terceira coluna, a média de idade entre as docentes é de 44,4 anos, evidenciando um nível de maturidade e experiência exigidos dos profissionais no campo

da educação e no cuidado. Conforme a legislação vigente, o perfil profissional desta categoria deve atender alguns requisitos como: conceber a criança enquanto sujeito biológico, histórico, cultural e social, identificar as necessidades básicas referentes a essa faixa etária, ter conhecimentos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem do desenvolvimento infantil e das disciplinas escolares, condições básicas necessárias para atuar com crianças de zero a cinco anos, conforme a lei 13.415 de 2017, art. 7º que altera a o art. 62 da lei LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Na quarta coluna, destaca-se o nível de formação superior das docentes, que atende às exigências legais para o exercício do magistério conforme a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (RCNEI-BRASIL, 1998, p.39).

Evidencia-se no documento um avanço na legislação em prol da Educação Infantil na qualificação desses profissionais, devendo este ser alguém polivalente, capaz de dar conta de todas as ações pertinentes ao atendimento da/o infante, que também saiba identificar as necessidades básicas dessa faixa etária e que seja capaz de articular os conteúdos para o desenvolvimento de projetos, dentre outras ações.

Na quarta coluna, percebe-se que o tempo de atuação profissional e na escola evidencia o tempo de experiência das docentes, coordenadora e gestoras que favorece o conhecimento do contexto escolar, das problemáticas existentes para lidar com situações adversas e compreender a importância do planejamento e da rotina da educação infantil.

2. Sistematização e análise das entrevistas e observações.

Os dados coletados foram organizados e tratados sistematicamente por meio da proposta metodológica da Análise de Conteúdo, por ser uma técnica de análise de dados qualitativos e fazer parte de uma busca teórica e prática apropriada para o estudo proposto, o que possibilitou descrever e interpretar os conteúdos de documentos e textos proferidos nos depoimentos das participantes durante a investigação e seus significados a partir da interpretação da investigadora (inferência).

Para Minayo (2007), “A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e dos textos. [...] com um significado especial no campo das investigações sociais”.

Bardin advoga que a Análise de Conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, [...] que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (1995, p. 42), possibilitando a visualização de núcleos organizadores dos conteúdos como as variáveis e as categorias e subcategorias, os conflitos e consensos presentes entre o grupo entrevistado (BARDIN, 1978).

Sendo assim, os procedimentos para analisar o material coletado nas entrevistas e observações ocorreram de forma a sistematizar os dados conforme esse conjunto de técnicas.

Foi realizada uma leitura inicial e mais profunda do material coletado, em seguida identificadas as diferentes amostras de texto (informações) representativas e pertinentes a serem analisados, conforme os objetivos traçados na pesquisa.

Dando sequência à organização dos dados, procedeu-se à codificação dos recortes de falas dos entrevistados, definindo-se as unidades de análise nas quais emergiram padrões explícitos veiculados no texto emergidos em função de núcleos organizadores (categorização) como concepções, práticas pedagógicas, influências da prática, e violência de gênero.

Após classificação das unidades de análise e de contexto, os dados foram agrupados por semelhança, aproximação ou diferenciação, respeitados os critérios léxicos, ou seja, ao campo lexical que, de acordo com Moraes (1999), refere-se ao conjunto de palavras que expressam certo tipo de experiência ou atividade e apresentam elementos comuns que podem ser agrupados por semelhança ou analogia com ênfase nos seus sentidos, evidenciando categorias e indicadores de subcategorias de análise classificadas conforme destacadas no quadro abaixo:

CATEGORIAS			
Concepções de gênero	Práticas Pedagógicas	Influências	Violência de Gênero
SUBCATEGORIAS			

Educação de gênero -O que é ser “Homem” -O que é ser “Mulher”	-Ensino das relações de gênero; -Espaços de aprendizagens; -Conteúdos -Papel da escola; -Métodos de ensino; -Planejamento; -Limites, possibilidades de intervenção;	-Influência/não influência da prática docente; -Relação aluno(a)x professoras; -Formas de tratamento; Transgressões (criança).	-Formas de discriminação infantil (sexismo-machismo); -Estratégia de naturalização, internalização; -Relação família x educandos.
--	--	---	--

Fonte: produção da pesquisadora.

Baltazar Fernandes (2012, p.22) cita Leyens (1983) e Bourhis e Leyens (1994) definem categoria “como um conjunto de dimensões descritivas”, de modo que o quadro descritivo teve como objetivo cruzar as informações e estabelecer as possibilidades analíticas, tomando-se as Teoria das Representações Sociais (TRS) como teoria complementar para analisar a complexidade do fenômeno das representações de gênero, neste caso, entre as docentes e dos estudantes na Educação Infantil (NATT, CARRIERI, 2014), cujo processo de categorização serviu para agrupar objetos, ideias, ações, concepções, entidades por processos de classificação por semelhança ou diferenciação que, conforme Baltazar Fernandes (2012) “É um processo mental quase natural no Ser Humano, pois vivemos cotidianamente a classificar coisas e ideias a fim de compreender e conhecê-las melhor” (p. 20).

Compreendendo que, em qualquer sociedade, interpretar o que é ser homem ou mulher significa analisar vários fatores, pois estas são construções que sofrem influências sociais, históricas e culturais, cujos sujeitos atribuem símbolos, valores, significados e representações diferenciadas para cada sexo, “as características de uma categoria, determinam efetivamente, o comportamento a ter em relação aos objetos que essa categoria incorpora” (BALTAZAR FERNANDES, 2012, p. 22).

Nesse sentido, a TRS forneceu a teorização para interpretação dos dados, tornando-os visíveis e inteligíveis na prática social (MOSCOVICI, 2013), permitindo, assim, apreender o familiar e o não-familiar e novos universos objetivos e consensos entre as educadoras acerca da realidade estudada e, no caso da AC, de acordo com BARDIN (1977), possibilitou-se a identificação daquilo que é dito sobre determinados temas e contextos, ou seja, indicando os conteúdos comunicáveis na dinâmica social, evidenciando atitudes e comportamentos dos entrevistados.

Considerando que a TRS e a AC são modos de interpretação da realidade e que admitem processos de comunicação enquanto influenciadores dos comportamentos e das práticas sociais dos sujeitos, ambas possibilitaram a análise de dados na pesquisa social.

Dessa maneira, tendo como pressuposto que qualquer meio de comunicação pode contribuir para a formação de representações, ao utilizar a AC para investigar a realidade estudada, foi possível conhecer as representações compartilhadas a partir das inferências acerca da Educação de Gênero entre as docentes na Educação Infantil.

Por meio da identificação de representações sociais relativas às perspectivas de gênero das educadoras e dos/as estudantes, é possível “compreender os fenômenos sociais e a maneira como estes são captados, interpretados, visualizados, e expresso no cotidiano” da Educação Infantil acerca de Gênero e suas relações na escola investigada (REIS, BELLINI, 2011, p.157).

Segundo essas mesmas autoras, enquanto conjunto de explicações que se originam por meio das comunicações interindividuais, a TRS possibilita identificar conhecimentos e práticas sociais por meio das comunicações e dos significados que os sujeitos atribuem ao objeto que se desejou conhecer ou se relacionar.

No estudo em questão, a TRS forneceu grandes contribuições na análise das concepções, dos conflitos, possibilidades de ensino, sentidos e significados atribuídos pelas educadoras acerca de Gênero e suas relações na Educação Escolar Infantil, porquanto “no processo de criação e partilha da informação, para além da práxis, as representações criadas correlacionaram ação e comunicação” (NATT, CARRIERE, 2014, p.81), fazendo com que a complementaridade, no uso das TRS no estudo empírico, que se utilizou da Análise de Conteúdo como técnica, fizesse emergir esses sentidos e significados dos dados analisados. (BARDIN, 1977).

Dando continuidade ao processo, foram selecionadas as categorias mais significativas para a explicação do material analisado conforme conteúdos propostos no referencial teórico de base, relacionadas com os autores e autoras que avaliam as questões de gênero, a heteronormatividade, pedagogização, cultura e binarismo que permeiam a Educação Infantil, possibilitando, assim, uma reflexão em torno da temática com vistas à desconstrução de práticas sexistas presentes nas práticas pedagógicas na atual realidade da escola a partir da “ideação coletiva” (DURKEIN, 1985, *apud* JODELET, 2001).

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES.

A pesquisa de caráter qualitativo buscou responder como são desenvolvidas as práticas pedagógicas docentes referentes às relações de gênero e suas representações, bem como as representações de gênero das/os educandas/os, e como estas profissionais contribuem para a desmistificação de diferenças de gênero socialmente construídas.

Quadro de análise 01

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E CONCEITO DE GÊNERO PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS RCNEI (1998); BNCC (2018); PERMR (2015).			
DOCUMENTO	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEITO DE GÊNERO	ABORDAGEM DE GÊNERO
RCNEI (1998); BNCC (2018)	Perspectiva Sócio-construtiva	Construto sócio- histórico	implícita e não considera as particularidades de gênero.
PERMR (2015)	concepção subjetiva e sociocultural	perspectiva pós- estruturalista	Subjetiva e cultural na formação das identidades

Fonte: produção da pesquisadora.

De acordo como o tabela de análise 01, no processo investigativo, compreendeu-se que as políticas voltadas para Educação Infantil, em especial as que abordam questões relativas à Educação de Gênero nas creches e pré-escolas, o RCNEI (1998) e a BNCC (2018) a partir da concepção da criança enquanto sujeito histórico e de direito, destacam o desenvolvimento de conteúdos conceituais e atitudinais no processo de ensino e de aprendizagem a partir de uma concepção de gênero enquanto construto sócio-histórico. Já a PERMR (2015), evidencia uma concepção subjetiva e sociocultural na constituição das identidades dos sujeitos numa perspectiva pós-estruturalista, à medida em que defende práticas educativas que “buscam considerar a singularidade da criança e a problemática advinda da relação entre a sua subjetividade e a cultura” (p. 91).

Logo, como forma de problematizar gênero em sala de aula, os documentos que orientam a prática pedagógica na EI como a BNCC (2018), a RCNEI (1998) e a PERMR (2015), embora apresentem condicionantes biológicos e higienistas como o ato de educar intrínseco ao ato de cuidar, concebe a criança enquanto sujeito histórico e de direito,

defendem que, para seu pleno desenvolvimento, as ações devem garantir que os direitos de aprendizagem das crianças devem ocorrer a partir das relações sociais com base nas interações, brincadeiras e práticas do cotidiano na perspectiva participativa, crítica direcionada para a formação cidadã, como observado nas práticas das entrevistadas.

A PERMR (2015), numa perspectiva mais avançada da educação de gênero, estabelece alguns objetivos de aprendizagens, dentre os quais pode-se observar, na prática docente na EI pesquisada, a valorização da diferença entre homens e mulheres e os papéis desempenhados na sociedade e o debate acerca de valores considerados femininos e masculinos, garantindo a visibilidade e participação de ambos em todas as esferas da vida pública e privada.

1. Concepções de Educação de Gênero.

Quadro de análise 02

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E CONCEITO DE GÊNERO ENTRE AS DOCENTES E EDUCADORAS		
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEITO DE GÊNERO	ABORDAGEM DE GÊNERO
Perspectiva Sócio-construtiva; Tradicional	Não houve consenso Construção social	implícita e não considera as particularidades de gênero

Fonte: produção da pesquisadora.

Conforme o quadro de análise 02, na presente pesquisa ficou evidente que a compreensão docente e das educadoras acerca da Educação de gênero transita entre o conceito operacional de que homens e mulheres devem ser reconhecidos enquanto sujeitos de direito, contemplados sem distinção porquanto são cidadãos. Porém, ainda há que considerar em suas práticas o reconhecimento da diversidade e da pluralidade de gênero enquanto elementos formadores das relações sociais na cultura nacional.

1.1 Representações sociais: concepções de educação e conceito de gênero.

Com relação às concepções de Educação presente entre as entrevistadas, os resultados indicam que estas partem da perspectiva crítico-social que valoriza e defende os conteúdos e os conhecimentos sistematizados para serem confrontados com as experiências dos educandos, embora também fora percebida uma concepção tradicional de educação no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entre as entrevistadas encontramos a concepção de que “[...] Educação de Gênero é a gente...é, cada gênero masculino e feminino, cada um com sua especificidade né? Dentro do âmbito social” (D1). Essa definição não explica como as relações são construídas de forma desigual e não esclarece que o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1994).

Ao remeter ao termo especificidade, a docente indica uma característica inata de uma pessoa, objeto, gênero, e entende gênero como construção e forma de organização social das categorias homens e mulheres em suas diferenciações na perspectiva biológica, e, conforme Louro (1997, p. 8) “essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista”.

Na compreensão de C:

Educação de Gênero “dá para trabalhar desde pequenininho sim, desde a Educação Infantil sim, e perdurar até o ensino médio para gente poder formar cidadãos, é, com a visão mais ampla, de igualdade, porque mulheres e homens tem os mesmos direitos. [...]é importante que seja trabalhada na escola para que a criança se perceba também, o que eu posso fazer para ajudar o outro? O que é o sexo frágil?”. C.

Nessa concepção, verifica-se a necessidade de consolidar processos educacionais e formativos, cujos conteúdos e orientações das práticas educacionais respeitem as diferenças entre os gêneros e visem a questionar estereótipos.

Desse modo, a concepção da entrevistada C corrobora com a produção de uma nova consciência crítica e novos significados nas relações entre meninos e meninas dando visibilidade ao “Outro” e ressignifica “o direito à alteridade e à diversidade” pelo processo de reconceituação (BUENO, 2006, p. 102) de educação e de gênero.

Ademais, contribui para a formação de uma concepção de Educação de Gênero que dialoga com a noção de direitos e igualdade a partir de “Uma concepção contemporânea de direitos humanos que incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária”. (BRASIL, 2007, p. 23).

Durante o processo de entrevista, pela análise de conteúdo foi possível identificar contradições nas falas das entrevistadas. Havia uma certa resistência das professoras em

falar sobre a Educação de Gênero na EI, como no caso da docente D2, mas, enquanto tema transversal, os diálogos se apresentaram como uma forma de “adesão” para não provocar ambiguidade acerca daquilo que pensam sobre o tema. Para Louro (2003, p.89) “[...]a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Por outro lado, ao tratar acerca da pertinência do tema relacionada a transversalidade, D1 afirma que:

[...] o tema gênero, acho que não deve ser transversal, acho que deve estar na prática do cotidiano né? Não ser uma eletiva não, tem que ser obrigatória. Acho que é uma obrigatoriedade que esse tema seja trabalhado sim, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

De maneira geral, o tema gênero não faz parte do currículo explícito como disciplina regular, portanto, sua abordagem enquanto campo conceitual é tratada, muitas vezes no conhecimento do senso comum do que seja masculino e feminino.

As entrevistadas da Educação Infantil, na escola pesquisada, ao expressarem suas compreensões acerca da Educação de Gênero e se esse é um tema transversal necessário, pontuaram questões que envolvem elementos subjetivos, cognitivos, sociais e econômicos, (REIS, BELLINI,2011) na definição das categorias do que é ser “Homem” e do que é ser “Mulher”.

Nas declarações das educadoras ao expressarem o que pensam e sabem sobre essas categorias, o que é ser “Homem” e o que é ser “Mulher”, apresentaram “decalagens”, ou seja, dissonâncias (ARRUDA, 2002) na definição dessas categorias, evidenciando conceitos de gênero ora na perspectiva histórica e social e ora na perspectiva sociocultural.

1.2 Representações do que é ser “Mulher” e do que é ser “Homem”.

Para as entrevistadas, as representações do que é ser “mulher” e do que é ser “homem” apresentam características do subjetivo/cognitivo como: ser mulher é: “superar desafios”, “ter posicionamento”, “Fortes, se sobressaem”, “empoderada”; “submissas”, “sexo frágil”; com relação ao que é ser “homem” “violento, meio de sustento”. Tais aspectos são evidenciados nos diálogos que se seguem:

[...] acho que esse tema deve ser amplamente, deve ser ampliado né? Até porque a gente tem todas essas questões do empoderamento da mulher, né? O espaço da menina, o espaço da mulher no mercado de trabalho, né? Enfim, em todas essas questões de a mulher ganhar menos do que o homem, acho que é por isso que tem que ser valorizado desde pequena para que aquela criança quando ela se tornar adulta, ela traga todas essas questões. (D1);

[...] as mulheres, elas são fortes, têm força, algumas mulheres elas se sobressaíram, né? Mais do que as outras mulheres e isso pode acontecer, isso é válido, é bom! [...] por que muitas vezes não trabalham né? Não trabalham fora, vê que ali é o único meio de sustento dela é estar com aquele homem, é complicado. (D2);

Então, a gente enfrenta dificuldades porque tem mães extremamente submissas, e tem mães que dizem mesmo que a mulher é sexo frágil, que sofrem, né? (G1);

[...] o que é a fragilidade, o que é esse sexo frágil, por exemplo que as pessoas estigmatizam muito a mulher como o sexo frágil e a gente sabe que a mulher hoje é uma mulher forte, empoderada, mas a gente não pode por causa disso, permitir que a mulher hoje seja tratada de uma outra forma[...]. (C).

Na concepção de D1 e de C, verifica-se uma classificação positiva com relação a subjetividade feminina, evidenciando uma nova construção conceitual da categoria “Mulher” a partir dos conhecimentos produzidos nos discursos acadêmicos contemporâneos no meio político e social, com destaque para sua autoafirmação para a tomada de decisão (LISBOA; MANFRINI, 2005). Essa representação valoriza a mulher e significa um avanço na compreensão e reconhecimento de que a “Mulher”, enquanto categoria, não tem mais lugar fixo, mas ocupam o seu lugar nos lugares públicos na sociedade.

Pode-se identificar, nos depoimentos acima, uma classificação das identidades (Silva, 2000) homem x mulher, ou seja, uma ancoragem do conceito de homem e de mulher e a atribuição de valores, cujo pressuposto relaciona-se aos processos de divisão social do trabalho e de identificação de estereótipos social historicamente construído (SAFFIOTI, 2015).

Tais representações se justificam a partir de ações como [...] o poder de nomear, descrever, demarcar, classificar e hierarquizar que define a identidade e estigmatiza [...] que diz como o outro é ou deve ser, que marca a diferença do “outro” em relação a si própria (MARISA COSTA, 1999, p.491).

Mediante o exposto, com relação ao conceito de gênero entre as docentes, esse é expresso de várias maneiras por não haver um consenso (SAFFIOTI, 2015). Porém, se apresenta como construção social, justificada na polarização rígida dos gêneros em função do sexo biológico decorrentes do essencialismo, cujo processo histórico fixa o papel do homem e da mulher na sociedade.

2 Práticas pedagógicas

Quadro de análise 03

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS				
TEORIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONTEÚDOS	FORMAS DE LEGITIMAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO	RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS
Seguem as orientações das políticas que integram as discussões de gênero como a BNCC, RCNEI e a PERMR e as ações do PPP da escola;	Trabalho implícito e gradativo na perspectiva dialógica;	Não há um planejamento elaborado para o ensino de gênero, no entanto, destacam a abordagem acerca da emancipação e “empoderamento” das mulheres e a violência de gênero para discutir o tema.	Dão mais atenção às atividades de raciocínio orientadas aos meninos, e reafirmam padrões e valores que contribuem para a distinção entre meninos e meninas entre os grupos, também dos sujeitos meninos entre si e das meninas entre si; :	observação do comportamento das crianças;
Utilizam-se dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico, político e social e do saber institucional;	Valorização dos conhecimentos prévios das/os educandas/os;	Assumem diferentes intencionalidades educativas ao considerarem a indissociabilidade entre o cuidar e educar;	Reforçam o sexismo na Educação Infantil quando separam e instituem papéis sociais de gênero, definindo o que meninos e meninas devem fazer, e quando recorrem à representações hegemônicas de gênero;	Dialogam nas rodas de conversa com as crianças e com os pais
Buscam ampliar os espaços e direitos desses sujeitos junto a família e sua inserção no espaço escolar.	Interações em sala de aula nas rodas de conversa, nas brincadeiras no recreio ou em situações de conflitos entre os/as estudantes, quando são transmitidos valores de convivência, respeito e alteridade.	Busca enfatizar a cultura de paz para as relações familiares e de gênero;	Desvalorização da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das meninas em detrimento aos meninos e nega a representação destas em função dos marcadores raciais;	Intervém nos conflitos cotidianos entre meninos e meninas, por meio da linguagem expressam estas em função dos

Fonte: Produção da pesquisadora.

O estudo evidenciou que as práticas docentes na EI da escola investigada evidencia o reconhecimento em falar das relações entre os sexos (homem/mulher), na intenção de ampliar os espaços e direitos desses sujeitos junto a família e sua inserção no

espaço escolar, conforme prescrições dos documentos orientadores das ações na EI como o RCNEI, a BNCC e a PERMR com relação ao tratar da temática gênero.

Cabe lembrar que as concepções de educação e o conceito de gênero presente nesses documentos parte de uma perspectiva sócio-construtiva e dialoga com as concepções docentes e das educadoras, que apresentam uma abordagem implícita e não considera as particularidades de gênero.

2.1 Representações sociais para Educação de Gênero: políticas públicas.

Buscou-se compreender como as representações docentes problematizam as questões de gênero, se propõem mudanças nas práticas pedagógicas a partir da Educação Infantil com a finalidade de provocar desconstruções *a priori* entre as/os educandas/os, admitindo integrar a Educação de Gênero – EG – em seu universo consensual (MOSCOVICI, 2012a).

Com relação às práticas pedagógicas, compreendeu-se que as docentes partem de uma perspectiva dialógica, da interação e valorização dos conhecimentos prévios das/os estudantes e contribuem com a “elaboração conceitual” acerca de gênero. (BRASIL, 2013, p.88), de modo que foi possível identificar seus posicionamentos enquanto figura central na condução do tema, como vê-se pontuado nos trechos de falas a seguir:

Veja só: como a minha prática é com criança pequena né? Então eu acho que a gente coloca isso um pouquinho em cada atividade que a gente faz em cada brincadeira que a gente executa, né? Eu acho que isso vai no dia a dia mesmo né? A gente está fazendo isso ao longo do trabalho, não tem uma atividade específica só para gênero, mas, a partir do momento que eu incluo na rotina, eu vou implicitamente oferecendo essas questões né? De capacidade, é de igualdade, que a partir do momento que eu estou valorizando não só o gênero, mas aí, o ser humano (D1);

É que não é fácil trabalhar gênero em sala. A gente trabalha sempre brincando é na roda de conversa, principalmente é que a gente descobre muita coisa né? [...]. Eles trazem uma bagagem de casa já bem interessante para gente, e a gente vai aproveitando, na rodinha a gente vai aproveitando[...]Eles conversam bastante...A gente conversa muito com eles, porque sempre tem rodinha de conversa. Eu procuro trabalhar na sala, não é fácil trabalhar com Educação Infantil é... esse tema, né? Eu não trabalho assim, é... o tema vai ser esse, não! A gente trabalha brincando, aí eles vão aprendendo (D2);

[...] então existem situações dentro da escola quando é uma briga que envolve um menino e uma menina, quando envolve o mais forte o mais fraco e, a gente pega situações assim e temáticas assim para que a

criança perceba que o que é certo o que é errado e comece a utilizar umas novas práticas dentro da nossa sociedade (C).

Percebeu-se uma conformidade em seus depoimentos com relação ao ensino para igualdade de gênero, oportunidade, direitos, deveres e diferenças que ocorrem a partir das interações nos espaços em sala de aula, rodas de conversas, nas brincadeiras ou ao intervir nos conflitos gerados entre as/os educandas/os nas atividades do brincar ou em sala de aula, na qual são transmitidos valores de convivência como respeito, alteridade na perspectiva de adoção de novas práticas cidadãs.

Assim, pode ser observada nas representações docentes a função de justificação (JODELET, 2001), visto que explicam suas condutas com relação ao ensino de gênero e igualdade de direitos como um trabalho gradativo e implícito ao alegar que

A gente procura trabalhar sempre sutilmente, brincando. De início nem a criança percebe, ela aprende a respeitar, aprende muita coisa sobre o assunto, mas assim, sem nem perceber que ela está aprendendo e, a família, também é não percebe que a gente trabalhou gênero[...] (D2).

Diante o exposto, verifica-se, na representação de D1, a compreensão de valorização do humano, subentende valores de igualdade no processo de ensino e de aprendizagem. Na representação de D2, percebeu-se a ancoragem do conceito de gênero ao interdito da comunicação (MOSCOVICI, 1978) à prática pedagógica em função dos valores normativos institucionalizados pela sociedade, o que incorre no risco de limitar o debate sobre gênero e diversidade na EI, visto que a educação de gênero deve ocorrer de forma sistemática e contemplar os objetivos e as intenções pedagógicas.

Para a docente C, verifica-se a dimensão da atitude (JODELET, 2001) na construção da representação acerca do conceito de gênero, e contribui para a formação de novas mentalidades acerca do ensino para igualdade e equidade de gênero.

Compreendeu-se que as práticas pedagógicas docentes da EI investigada dialogam com o RCNEI, visto que a “importância do diálogo na construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, em situações em que a conversa como principal objetivo”, (BRASIL, 1998, p. 42) pode ser utilizada para problematizar situações reais nos diversos contextos pedagógicos e favorecer a (des)construção de conceitos estereotipados de gênero.

Tal abordagem também é prescrita no documento PERMR (2015) no eixo Relações e Justiça de Gênero na Infância que orienta e contribui com a construção de novos conceitos sobre relações de gênero ao destacar valores de igualdade no processo

de ensino e de aprendizagem e que estes devem ser inseridos gradativamente, conforme descrito no quadro 3- Eixo Relações e Justiça de Gênero- objetivos de aprendizagens.

As docentes verbalizaram que o trabalho para educação de gênero também ocorre a partir das ações contempladas no PPP da escola, pelo qual são desenvolvidas diversas atividades, projetos, dentre outras ações, conforme informações fornecidas pelas docentes, coordenadora e gestoras registradas no diário de campo:

O que a gente enfrenta na escola, a gente enfrenta uma comunidade em que é natural para as crianças é o pai mandar na mãe, o pai trabalhar e ser o responsável financeiro, [...] eles acham isso supernatural, e aí a gente precisa, a gente trabalha com projetos. G1;

Dentro dessa perspectiva, a gente faz o seguinte: no nosso PPP a gente tem várias ações que a gente trabalha com a temática toda né? A gente começa no carnaval e termina com o ciclo natalino e dentro desse espaço, a gente vai trabalhando vários contextos [...] a questão de valores, do respeito ao próximo, dentre outras ações[...]. Tem sido feito algumas campanhas com as nossas crianças, né? Para que a gente trabalhe essa questão do machismo, da gente ver essa questão do gênero [...] a gente vai sempre elaborando temáticas, pedindo para as professoras que trabalhem em sala. C.

Vale lembrar que o projeto político pedagógico da unidade educacional integra as discussões de gênero em seu PPP, pois estas têm respaldo nos princípios legais nacionais como a Constituição Federal (1988) e na LDBEN (1996), Conselho Nacional de Educação, bem como em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Para atender aos princípios desses documentos, foi observado que

no Projeto Político Pedagógico que constam ações relativas ao trabalho com gênero referente ao Dia da Família, nesse dia as famílias são recepcionadas com a escola decorada e animada, com o objetivo de valorizar aos pais e responsáveis pelos alunos no qual é enfatizado a importância da cultura de paz, principalmente nos lares nas relações familiares e de gênero, e a comemoração do dia Internacional das Mulheres; consta também o projeto má justiça que atende crianças do ensino fundamental 2. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Para inserir a Educação de Gênero como tema transversal no currículo escolar, é preciso uma tomada de posição para a reflexão e o debate nas práticas docentes, principalmente acerca das relações de poder que dissemina o autoritarismo e o sexismo nas escolas, provenientes de discursos hegemônicos de uma cultura heteronormativa patriarcal.

A BNCC (2018, p. 307-308) admite que

[...] os Temas Transversais, impregnará toda a prática educativa. [...] também implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as áreas do currículo — seja porque são singulares e necessitam de tratamento específico, seja porque permeiam o dia a dia na escola das mais diferentes formas, emergindo e exigindo do professor flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhá-las.

Na afirmação acima, verifica-se um consenso entre a concepção docente e os documentos oficiais referente a Educação de Gênero enquanto tema, que este deve ser tratado para a formação cidadã. O texto do documento acima citado indica que os temas transversais, ainda que de modo implícito, para ser trabalhado dependerão da “flexibilidade, disponibilidade e abertura” das/os educadoras/es, o que deixa à mercê da escolha dessas(es) profissionais abordá-lo ou não, o que vai depender dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial ou continuada a respeito da temática em questão.

Nessa compreensão, as entrevistadas afirmaram “trabalhar gênero com todas as turmas” (D1). No entanto, nota-se a contradição nos trechos de fala de G2 e D2 entre os termos “participar” e “trabalhar”.

A gente também tem, a gente traz exatamente nesse período (Mês da Consciência Negra), em outubro, trabalha a questão da mulher negra e na Educação. E assim, todas as turmas, inclusive a Educação Infantil, a gente já começa com isso! A gente olha a vestimenta delas, a gente faz a valorização do cabelo, da roupa, da forma de se vestir, de se posicionar perante os outros (G2);

A gente procurou trabalhar aqui na escola, a gente trabalhou é... com várias mulheres, mulheres conhecidas, mas conhecidas, como Lia de Itamaracá, Clarice Lispector, que tem suas literaturas, suas músicas, então a gente procurou trabalhar isso, e eles gostaram muito! Como foi é rádio, a gente trabalhou a rádio. A Educação Infantil não trabalhou, mas participou, certo? Não trabalhou em si, mas participou da rádio participou aqui no pátio da escola junto com as outras turmas! (D2).

Vale esclarecer que os termos “trabalhar” e “participar” apresentam sentidos diferenciados no fazer pedagógico da EI estudada. O termo participar está relacionado, na visão docente, ao ato de assistir, presenciar sem envolver-se na íntegra e não considera o ato “participativo” da criança no processo, ou seja, uma participação passiva, relacionado a pedagogia tradicional ou da transmissão de conhecimentos.

Em contrapartida, o uso do termo “trabalhar”, está relacionado à pedagogia participativa, cuja intencionalidade é “dar-se ao trabalho” de desconstruir modos tradicionais do fazer pedagógico, dialogar com os conhecimentos e saberes das crianças num processo de criação de novas experiências, o que “[...] impõem posicionamento,

atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do/a professor/a trabalhar com as contradições.” (FRANCO, 2015, p. 606).

Sendo assim, pode-se inferir que as políticas públicas educacionais que buscam integrar a dimensão de gênero ao currículo com um olhar voltado para a realidade contribuem com essas questões a fim de identificar, combater e transformar as diversas ações no contexto do ensino que reforçam preconceitos, estereótipos e relações de poder.

No entanto, mesmo diante dessas proposições, percebeu-se, na unidade educacional ora estudada, a inexistência de um planejamento elaborado e sistemático específico para trabalhar as questões de gênero na EI, sendo esta elucidada sob alguns aspectos ligados aos aspectos culturais do contexto de vivência das/os educandas/os, como a violência de gênero nas famílias, a emancipação e “empoderamento” da mulher.

2.2 Representações sociais: ensino para as relações de gênero.

No campo da pesquisa, notou-se que as docentes carregam em si, acerca da educação de gênero, construções ora conservadoras, que perpetuam concepções naturalista entre as/os educandas/os, ora mais liberal, que favorecem uma formação identitária entre as/os educandas/os mais diversa e multicultural.

Ao tratar da diferenciação para o ensino de meninas e meninos, as docentes esclarecem que não há diferenciação para o ensino e tratamento e justificam suas práticas afirmando que “[...] eu trato assim, tudo que eu ofereço pedagogicamente, principalmente brinquedos é..., brincadeiras, eu sempre incluo todos independente do gênero se é menino ou menina.” (D1). A entrevistada D2 esclarece e reafirma seu posicionamento ao considerar que:

É... eu tento fazer com que isso não exista né? muitas vezes até os meninos chegam dizendo assim: Tia ela quer brincar de carrinho! Eu digo: e porque ela não pode brincar de carrinho, também igual a você? Ô Tia, ele está brincando de boneca, mas ele pode brincar de boneca se ele quiser, ele pode brincar de boneca, por que ele não poderia? [...], Mas, sinto que os próprios estudantes em algumas situações eles mesmos fazem essa distinção assim, eles se agrupam mais as meninas, as vezes são os meninos, enfim, mas aí eu não faço essa separação, eles por si só fazem essa separação, isso ... isso eu observo.

O trecho de fala docente remete ao que é denominado de estereotipia ou segregação de gênero no qual meninos brincam de temas considerados masculinos e as meninas de temas voltados para temas femininos.

Sabe-se que a divisão das brincadeiras entre meninos e meninas é histórica e no processo de socialização entre pares desde muito cedo, a criança demonstra nas brincadeiras e nas mais variadas atividades, a percepção sobre rotulação de gênero e identidade de gênero, no qual meninos e as meninas passam longos períodos brincando com pares do mesmo sexo e relativamente pouco tempo brincando com pares do sexo oposto.

Conforme a fala da docente D2, neste processo, pode ser identificado a tipificação sexual e segregação de gênero, ao evidenciar que as crianças preferem brinquedos sexualmente tipificados entre outros que apresentam estereótipos mais acentuados e de papéis sexuais adultos e que sugerem que o desenvolvimento de gênero de crianças menores ocorra em mundos sociais separados, o que no processo de constituição das identidades de gênero na EI, evidenciou a limitação das chances de meninas e meninos aprenderem sobre os outros e aprender uns com os outros.

Tal compreensão e falta de ação ou intervenção, pode ter como consequência a manutenção dos padrões desses comportamentos nos relacionamentos futuros entre mulheres/homens na adolescência e na idade adulta, pois as brincadeiras, brinquedos e faz-de-conta refletem aspectos da organização social, da ocupação de papéis a serem desenvolvidos, da moral e de valores provenientes da cultura vivenciada, nos quais as crianças podem reproduzir os comportamentos estereotipados e sexistas.

Logo, na representação docente, não foram identificados processos de adequação dos corpos ao comportamento de meninos e meninas; no entanto, na ação pedagógica e nas brincadeiras, foram identificados padrões de comportamentos coerentes com determinado gênero nos processos de construção das identidades das/os educandas/os.

A PERMR (2015, p. 92) defende uma concepção de criança enquanto sujeito integral e afirma que em seu processo de formação

As interações e as brincadeiras, nesse documento, são os dois eixos norteadores que compõem a prática curricular infantil. Ao brincar e interagir com outros grupos, a criança alarga seus padrões de referência e de (re) conhecimento da diversidade, o que repercute na constituição de sua subjetividade. Essa experiência lúdica instiga a criança a refletir, a levantar questões e, pouco a pouco, a construir o seu lugar diante das diversas situações – por vezes estereotipadas e normatizadas – que se apresentam no cotidiano escolar, dentre elas, as relacionadas à sexualidade.

Foi observado que as crianças se relacionam em forma de agrupamentos: meninas com meninas e meninos com meninos. Pesquisas indicam que tais comportamentos são históricos e advindos dos processos de tipificação de gênero na socialização de meninos e meninas transmitidos pela cultura familiar e pela sociedade.

Sabemos que, independentemente da sua realidade, a criança deve ser dada a liberdade de escolher com quem e com qual brinquedo deseja brincar. E cabe as docentes não criar expectativas diferenciando o que é brinquedo ou brincadeira de menino ou de menina, buscando desconstruir problemáticas apresentadas nesses momentos de interação entre crianças e crianças, crianças e adultos e não promover atividades, ou defender valores nos quais venham ser assimilados significados do que é ser menina ou menino, sobrepondo um gênero ao outro.

Vale destacar que na EI, que práticas de agrupamentos meninos com meninos e meninas com meninas são aprendidas e não são naturais, e que foi desmistificado quando ocorreu brincadeiras coletivas mediadas pela professora, em que os agrupamentos foram dissolvidos. Foi importante notar como a docente, por meio da sua ação, tem o poder de desfazer práticas que à primeira vista parece comum, mas que é passível de serem desconstruídas e desnaturalizadas. (LOURO,2010).

2.3 Representações sociais: espaços de aprendizagem, métodos e conteúdo.

Na escola, enquanto espaço formal de construção do conhecimento, é esperado que temas como diversidade, e outros como a sexualidade e a violência de gênero, possam ser discutidos, inclusive com mães e pais. Sendo assim, com relação aos espaços de aprendizagem para o ensino das relações de gênero na EI, as entrevistadas G1 e G2 pontuaram as famílias (relação escola x família) como espaço primeiro das aprendizagens iniciais das/os educandas/os acerca das noções de gênero, e evidencia a resistência por parte de mães e pais com relação ao ensino nesta temática:

Então assim, a resistência, isso é uma questão... é muito cultural aqui na comunidade sabe. Isso a gente realmente enfrenta e a gente precisa trabalhar isso da forma pedagógica, usando recurso pedagógico, e ter muito cuidado também para gente não dá muita brecha para que as mães impeçam esse trabalho né? Porque assim, a educação a gente sabe que ela vem muito de casa não é verdade? G1;

É... a resistência ela uma questão cultural né, ela ao longo dos anos, ao longo das tradições ela veio crescendo no indivíduo de uma forma natural né? Seja por ações dos pais por repetição das famílias né? Isso

tem gerado crianças que são reflexo exatamente do que eram as nossas comunidades. G2.

No que diz respeito às falas docentes, percebe-se o processo de internalização da representação (Moscovici, 2010), ou seja, a difusão e influência de gênero enquanto construções sociais e históricas, construídas e reforçadas pela sociedade e por mães e pais, argumentando a diferença das crenças e valores provenientes da geração.

Essa perspectiva de representação indica uma forma de saber institucional no qual a entrevistada G2 atribui um valor de verdade acerca da história e da cultura da comunidade. Essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho etc. (MAYERS, 2008).

Ao questionar as docentes com relação aos conteúdos e métodos utilizados para se trabalhar com a educação de gênero na EI e os desafios, limites e possibilidades de intervenção pedagógica, verificou-se que os trabalhos são desenvolvidos em situações pontuais, a partir de temas e datas comemorativas, e utilizados recursos metodológicos variados como músicas, teatro, danças, rádio, literaturas, e, de forma icônica, com personagens femininas que se destacam na sociedade, conforme trechos de fala que se seguem:

Trabalhando é... profissões né, a gente trabalha com isso, a gente tá trabalhando profissão né? Piloto, antigamente, você não via uma mulher né... também dirigindo? Eles veem muito, aqui tem muita mulher que dirigem ônibus aqui muitas, então eles veem isso, e falam sobre isso viu na rodinha de conversa eles falam muito! (D2);

Teve agora a semana da mulher a gente utilizou a Rádio Escola e todo dia dessa semana a gente apresentava uma mulher né, uma mulher importante, o que que ela faz de importante a gente precisa incentivar as nossas crianças né? As meninas, que elas são tão capazes quanto os meninos, que elas podem trabalhar, que elas podem ter sucesso na profissão[...] (G1);

Na Educação Infantil as professoras fazem muito isso fazem muitas leituras, a gente utiliza vídeos, usam muitos vídeos educativos no youtube. As professoras fazem muitas leituras a gente tem uma ala de leitura [...], ou seja, elas também trabalham essa questão e, tentando fazer de uma forma divertida para as crianças da educação infantil (C).

Nos depoimentos das educadoras, verificou-se o processo de incorporação de elementos à teorização do trabalho para o ensino de gênero na EI, tendo como destaques em suas falas o empoderamento das mulheres e sua inserção em novas atuações

profissionais, na literatura, na música e na arte em geral, inclusive valorização da beleza das mulheres negras (MOSCOVICI, 2012).

Percebeu-se na representação de D2 e G1 que as profissões nos espaços públicos se apresentam com característica masculinas, e expressa a manutenção hegemônica na ocupação desses espaços pelos homens. Logo, no processo de objetivação, familiariza estes espaços como também pertencentes à representação social feminina, e valoriza as semelhanças e diferenças entre as mulheres e os homens, bem como dos papéis diversos que desempenham na sociedade (LISBOA E MANFRINI, 2005).

Vale destacar que, durante o processo da pesquisa, não foram identificados nos trabalhos a abordagem de questões acerca da sexualidade ou outras identidades ou debates que incluísse a pluralidade e a diversidade de gênero ou sexual, supondo a subtração de outros atributos relativos ao tema (JODELET, 2001), o que evidenciou a focalização em alguns aspectos da temática Educação de Gênero como empoderamento das mulheres e violência de gênero. No entanto, tal fato é esclarecido pela PE RMR (2015, p. 95) ao afirmar que o eixo diversidade sexual ainda não aparece como demanda de trabalho pedagógico na EI, e esclarece e ressalta que:

se a criança apresentar atitudes distintas daquelas estereotipadas, como masculina e feminina, essas não devem ser rotuladas, a partir de uma “orientação sexual”, seja heterossexual, homossexual ou bissexual, isso porque não há marcadores corporais e/ou de identidade e gênero que fixem, nessa fase, a sua orientação sexual. (MEYER et al., 2012 *apud* PERMR 2015).

Sendo assim, a escola investigada, ao abordar a educação de gênero na EI, a partir da disseminação de valores, tendo inserido questões de violência e emancipação da mulher em suas práticas, já representa, de certo modo, um grande avanço na constituição de novas compreensões acerca da luta pela equidade de gênero, autonomia e emancipação da mulher na sociedade.

2.4 Representações sociais: planejamento, limites e possibilidades de intervenção.

O planejamento para o ensino de gênero deve ser decorrente de discussões não apenas dos conhecimentos prévios das crianças, mas com base em conhecimentos científicos de maneira que oportunize e enriqueça os novos conhecimentos produzidos.

Dessa maneira, amplia de forma significativa o repertório cultural e a visão de mundo, tanto dos estudantes quanto dos seus familiares. Tal posicionamento foi percebido nos depoimentos das docentes ao sugerir o trabalho com gênero aproveitando a flexibilidade do planejamento a fim de superar as resistências e ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica, como se vê nos trechos de falas a seguir:

[...] Eles conversam bastante, eles não ficam calados, eles conversam mesmo. A gente vem muitas vezes com aquele planejamento né? E, de repente a gente dá aquele contorno, não! O foco não vai ser mais esse. Vai ser esse aqui que essa criança trouxe é assim! Aproveitando a flexibilidade do planejamento, isso, acontece muito isso, isso é rico viu é rico, muito rico! D1;

[...] então, eu vejo que hoje a gente tem uma possibilidade muito maior de tentar até mesmo combater a resistência trabalhando exatamente nesse foco, trabalhando a criança em seu desenvolvimento e assim, criando, mostrando a ela uma forma diferente de tratar, e assim, conseguir combater essa cultura que foi sendo, crescendo ao longo da vida das pessoas. G2;

[...] em relação a educação infantil, a gente tem um desafio maior que é fazer com que essa criança pegue uma leitura dessa trazer para um contexto infantil, mas se faz necessário a gente trabalhar com a criança esse combate ao machismo, essa proteção né? E explicar para os nossos meninos de maneira mais divertida se possível, através de uma dinâmica, através de um jogo do que a gente pode fazer para conviver dentro de um contexto que a gente se respeite e respeite a fragilidade entre um gênero e outro. [...] O desafio é como eu falei anteriormente trazer um contexto para eles, mais divertido. C.

No entendimento de D1, evidencia-se a pressão à inferência, explica que pode ser aproveitada a espontaneidade com que as crianças falam acerca de diversos assuntos que surgem nas interações cotidianas, além da flexibilidade do planejamento das situações didáticas, no qual é possível a adaptação de processos de intervenção pedagógica e novas experiências de aprendizagens específicas relacionada a gênero.

A compreensão de G2 expressa uma forma de saber das condições de produção da resistência e explica a realidade referente às relações de gênero enquanto distinção estabelecidas entre homens e mulheres que se manifestam nas relações sociais, sendo estas relações de poder e permeadas de preconceitos.

No relato de C ficou evidente a dificuldade de se trabalhar o ensino de gênero e suas relações na EI, justificada pelo desafio de trazer um ambiente mais lúdico e divertido para as crianças, e evidencia a preocupação com o modo como se ensina as questões de gênero e os sentidos que os/as educandos/as aprendem (LOURO, 2010).

Sendo assim, depreende-se que o lúdico é um instrumento, uma possibilidade pedagógica, e, diante da atuação docente intencionalmente não sexista (FINCO, 2004), favorece-se o trabalho frente a alternância de papéis sociais e possibilita-se às crianças brincadeiras diversificadas e a participação em momentos (des)prazerosos na aquisição de valores, que refletirão no seu modo de pensar a compreensão das diferenças e seus modos de agir na sociedade.

Portanto, ficou claro que as docentes, ao reinterpretarem os acontecimentos referenciados na reflexão, relacionaram os conhecimentos científicos a partir das interações e situações vivenciadas no cotidiano escolar (MOSCOVICI, 2012a). Isso amplia a consciência crítica, para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e as possibilidades de transformação das condutas das/os educandas/os, evidenciando a intencionalidade educativa.

3 Representações sociais: contextos de influências

O estudo revelou também que as representações sociais das professoras na ressignificação das suas práticas ocorrem a partir da observação do comportamento das/os educandas/os, do diálogo nas rodas de conversa com as crianças e com mães e pais. Dessa forma, as docentes e educadoras compreendem que a família exerce grande influência no processo de formação das identidades infantis de gênero.

3.1 Representações sociais: influência/não influência da prática docente na relação estudantes x docentes x família.

Ao observar os processos de ensino e de aprendizagem na EI, na condução das discussões, como as crianças expressam sua compreensão e assimilação dos conteúdos estudados, sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais, inclusive nas temáticas relacionada à gênero, as docentes apontam que sua prática influenciam as questões de gênero no contexto da EI, a partir das conversas com as crianças, pois entendem que a família exerce grande influência na formação das suas identidades.

[...], mas, assim, as crianças, nos relatam muitas coisas quando a gente está falando, quando a gente está abordando. Aí, eles falam: minha mãe falou isso, meu pai faz isso, enfim, tem a oratória das crianças, a oralidade da criança, mas, aí eu...eu não investigo não...para me preservar. (D1)

No relato docente, pode-se observar que o uso que a criança faz da linguagem favorece processos de socialização e diferenciação entre o eu e o outro, o que facilita a comunicação e a compreensão da realidade que devem ser consideradas nas relações cotidianas. (BRASIL, 1998). Dessa maneira, segundo as docentes:

[...] com isso você trabalha também o pai, porque ele está vendo que de acordo com o comportamento dele, influencia o comportamento do filho ou da filha, a influência que eles têm sobre seus filhos. Eu não posso dizer ao meu filho que não faça, eu tenho que não fazer para que o meu filho veja o meu exemplo, né? D2;

E assim, várias vezes a gente vê a própria criança da educação infantil repetindo os atos que os pais fazem em casa, então por exemplo, há um tempo uma criança sabia que em casa o pai batia na mãe, e quando chegava na escola, muitas vezes batia na coleguinha. Ele bate na coleguinha porque sabe que a coleguinha para ele é a figura feminina e compreende isso como se fosse permitido, como se fizesse parte, aliás, isso faz parte da rotina deles né? E é exatamente nessa linha que a gente tem que trabalhar para combater. G2.

Percebeu-se, na representação de D1, uma tomada de posição em eximir-se de discutir mais a fundo com as crianças as questões familiares permeadas pela violência doméstica. Em seu posicionamento, verifica-se que não há positividade da alteridade com relação ao problema do outro e sua diferença (JOVCHELOVITCH,1998).

Entende-se que as crianças aprendem pela observação e assimilação, num processo natural pela internalização de atitudes e comportamentos dos adultos, pois é pelas relações e interações sociais produzidas (VYGOTSKY, 1998) que se percebe a importância do meio social na construção da sua aprendizagem e da apropriação cultural na qual meninos e meninas aos poucos vão constituindo sua própria identidade.

Tal recusa, pela docente D1, não contribui com a constituição de novos conceitos acerca das relações de gênero, o que pode levar à perpetuação e reprodução de comportamentos e atitudes violentas no ambiente escolar e nas suas relações sociais.

Nestas situações é preciso um posicionamento tanto da escola quanto das docentes e educadoras em tomar providências cabíveis em defesa da criança e no trato com as famílias a fim de resolver tais questões, dado que a violência é originária de um processo civilizatório estruturante da sociedade, presente em todas as culturas, classes sociais, grupos, inclusive nas famílias e dentro das escolas.

Ela manifesta-se de diversas formas e atinge principalmente mulheres e crianças nas diversas situações sociais. Dessa feita, é preciso pensar qual o papel que a escola deve desempenhar com relação a essas questões, inclusive acerca da violência de gênero na

realidade social que se desdobra entre outras formas de violências especialmente nas escolas.

O conceito de família é cada vez mais abrangente, no entanto, assentado na cultura de modo geral e nas instituições religiosas e no Estado.

Dada sua constituição a partir de modelos familiares pautados apenas no casamento, suas raízes têm sua fundamentação no patriarcado no qual a violência é um dos elementos resultantes das diferenças de gênero.

Na representação de D2, verifica-se o processo de objetivar a violência à função patriarcal e às relações de poder, traduzindo o poder masculino em estrutura hierarquizada e em senso comum (SAFFIOTI, 2001, p.119) e que é conformada no depoimento de G2, com relação à representação de gênero das/os educandas/os.

De acordo com o RCNEI:

[...] A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados. O trabalho com a identidade representa mais um importante espaço para a integração entre família e instituição. (BRASIL,1998, p. 42).

Para além dessa sensibilidade e clareza docentes, ao tratar da construção das identidades de gênero na EI, as docentes, a partir da noção de subjetividade, podem considerar os processos que operam no nível individual dos sujeitos sociais, processos cognitivos e emocionais que dependem das experiências vivenciadas, e identificar quais os significados atribuídos por esses sujeitos às relações de gênero (JODELET, 2009).

Nesse sentido, o documento ainda orienta a “Desenvolver atitudes de respeito às particularidades de cada grupo familiar”, o que observamos na conduta de D1 e G2, ao explicarem o trabalho com gênero: “eu trabalho sutilmente né? não querendo me envolver assim é tão profundamente, até porque, é... cada um tem uma especificidade diferente, cada família tem uma especificidade diferente” (D1); “A gente na escola não trata só com a criança né? Trata com a família. A gente vê tudo que acontece dentro dela. Então a violência familiar, principalmente com relação à figura feminina[...]” (G2).

O relato das docentes vai ao encontro do RCNEI ao orientar os/as educadores/as em considerar as diversas configurações familiares que influenciam de formas diversas a construção das representações e identidades, pois

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para a sua representação quanto aos papéis de homem e de mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é

criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres (BRASIL, 1998, p. 20).

Pode-se confirmar que a aprendizagem se efetiva a partir do fortalecimento das relações professor/a x educandos(as), educandos(as) x família na convivência diária, nas relações afetivas, na construção de valores, na apropriação de objetos culturais. Estes, sendo adotados como referências na constituição das identidades infantis e evidenciados, posteriormente, em suas práticas sociais. Dessa forma, mediante algumas reflexões com a teoria estudada, compreendeu-se que no contexto da Educação Infantil:

A docente D1 na Educação Infantil do grupo IV- manhã, segue uma rotina com as crianças que envolve acolhimento, conversa, músicas e conteúdo planejado anteriormente. Foi observado que a mesma intervém nos conflitos evidenciados pelas crianças por meio da intervenção na quebra de modelo socialmente inscrito na introdução de novos valores nas relações entre os gêneros, expresso nas orientações de D2: a gente trabalha dizendo: Ô sua coleguinha, é sua coleguinha você tem que respeitar aqui na escola a gente tem que respeitar, a Tia não respeita você né? Então você tem que respeitar a coleguinha, você não pode bater, se não vai ferir, se não vai doer, ela vai chorar, ela vai ficar triste com isso, você quer ficar triste? Você quer que alguém faça isso com você?

Na perspectiva de gênero, essas práticas pedagógicas dialogam com o que prescreve a política de ensino PERMR (2015), pois devem assumir diferentes intencionalidades educativas ao considerarem a indissociabilidade do cuidar e educar e a vivência de experiências que favoreçam as descobertas com relação à diversidade de gêneros na construção da identidade das crianças em suas interações (RECIFE, PERMR, 2019, p. 22).

No entanto, o depoimento de G1 sugeriu uma tomada de posição quanto ao distanciamento do trabalho realizado com gênero na Educação Infantil, o qual é justificado por uma conotação negativa pela preocupação do grupo com as críticas em relação à essa temática ao argumentar que:

A igualdade de gênero ela tem que ser trabalhada sim, desde a Educação Infantil certo? porque o que acontece, as pessoas é... se acomodam e se contentam com as críticas e aí se preocupam em trabalhar conteúdos e conteúdos e colocam de lado a igualdade de gênero. [...]e mesmo na Educação Infantil que as pessoas acham que a gente não consegue trabalhar, mas consegue sim! (G1)

O trecho de fala em questão sugere que o currículo, no contexto da EI, na perspectiva de gênero é compreendido apenas como um conjunto de conteúdo a ser ministrado de forma irrefletida e acrítica, o que favorece processos de naturalização das práticas cotidianas e geram formas sutis de discriminação (LOURO, 2010).

Cabe lembrar que, na perspectiva crítica e reflexiva, o currículo admite aspectos históricos, sociais e culturais no processo educacional e deve ser utilizado como instrumento de crítica e elemento transformador de práticas discriminatórias, privilégios, silenciamentos e opressões de grupos, identidade e gêneros. Portanto deve ser utilizado como instrumento de transformação das práticas, das/os educandas/os, das circunstâncias e das próprias docentes (FRANCO, 2016).

Sendo assim, o não posicionamento docentes diante das questões de gênero no processo de ensino e de aprendizagem de forma sistemática, principalmente entre os infantis, contribui para aumentar as diferenças tipificados por gênero, aumentar a segregação e a reprodução de comportamentos e atitudes violentas entre as crianças.

Sabendo que as crianças crescem em uma sociedade onde os gêneros estão integrados, precisam ser orientadas para a compreensão das diferenças de gênero e para se sentirem confortáveis com pares do gênero oposto. Uma maneira de fazer isso é oferecer oportunidades para que as crianças brinquem de forma positiva tanto com meninos como com meninas, em grupos de gêneros mistos.

Logo, na EI estudada, faz-se necessário entre as docentes e educadoras, compreendam as influências na socialização e das diferenças entre pares e encontrar formas de aproximar meninos e menina e estabeleçam novas relações sociais nas quais as crianças se reconheçam e reconheçam as diferenças e similaridades entre os gêneros, desconstruam estereótipos e desenvolvam habilidades de interação positiva e a capacidade de empatia e o respeito mútuo entre meninas e meninos na sociedade.

3.2 Representações sociais: transgressões de gênero na EI

Para REIS e BELLINI, (2014), as representações de gênero são construções ancoradas em princípio e valores que justificam a diferenciação social e criam estereótipos entre os grupos, o que termina por contribuir para as discriminações ou o distanciamento social. A escola se apresenta como dispositivo de controle e adequação dos corpos, indicando padrões de comportamentos de meninos e meninas pelo estabelecimento de uma rotina que naturalizam e internalizam estereótipos, conforme

observado no campo de pesquisa e como os estudantes ressignificam suas representações de gênero, conforme relato que se segue:

Foi importante notar como os educandos ressignificam suas representações de gênero por meio de práticas transgressivas nas atividades desenvolvidas na coletividade, tanto em sala de aula como no recreio. Em todas as ações, verifica-se a disciplinarização dos corpos (LOURO, 2010) que tem por objetivo preparar as crianças para a vida adulta e obedecer às regras, evidenciando a sociabilidade na turma que diz respeito aos comportamentos e interações apresentados pelos sujeitos na sociedade, cujas representações já são demarcadas para meninos e meninas. Foi notória a rotina, ao se aproximar a hora do recreio, apontada pela formação da fila para a merenda, no qual as professoras faziam a fila de meninos e de meninas para ir ao refeitório merendar, no entanto, a transgressão da regra ocorre na volta do recreio, onde as crianças formavam fila unissex, evidenciando divergência na socialização. No final da aula, sem ninguém pedir, guardavam os brinquedos, recolhiam o lixo produzido na aula, arrumavam as bancas, as bolsas e já se sentavam no espaço reservado para esperar o portador vir buscar. Observou-se que na hora de arrumar a sala, não havia distinção de tarefas de meninos ou de meninas, mas um trabalho de cooperação entre meninos e meninas e a docente, transgredindo a regra de tarefas específica para o masculino e para o feminino. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

4 Violência de Gênero

A violência é um dos fenômenos que mais traz preocupações na atual sociedade e que pode ser observado e analisado. Segundo Minayo (2006), a violência consiste no uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros – indivíduos, grupos e coletividades – por meio de discursos e práticas.

Com relação à violência de gênero, identificou-se um processo cultural perpetuado e que têm estreita relação com a influência que as famílias produzem no comportamento infantil e nos modos como a cultural local estabelece as normas e padrões sociais para a vivência dessas relações, como pode ser observado nos trechos de falas de G2 e D1:

É comum a gente ter acesso, saber, ter a noção do que acontece. Mas, a gente sabe do que acontece isso é real, está na vida do cotidiano das crianças, então por muitas vezes a gente vê, percebe a chegada de uma criança na escola que dentro de casa, a gente sabe que teve violência, é... percebe como essas crianças, porque elas não...Não se abrem facilmente (G2);

Assim, as crianças elas se mostram de uma forma para a gente, às vezes se mostra através de violência contra o colega, às vezes se mostra muito, é... fica muito retraída, então cada uma mostra de uma forma diferente,

mas a gente sabe que está acontecendo alguns problemas com aquela criança (D1).

A violência, enquanto resultante de um sistema de relações sociais, históricas e culturais diversas, envolvida por múltiplas realidades, nos mais variados contextos sociais como: o familiar, econômico, político, jurídico e educacional, é portadora de sentidos e significados cultural, pois se expressa de diversas formas, e representa um grande desafio a ser superado tanto por alunos como pelos profissionais da educação.

Daí a importância do debate nos ambientes acadêmicos e nas instituições escolares no processo de ensino e de aprendizagem, e é urgente levar em conta o currículo a partir de práticas que exponham a dinâmica social, política e cultural, porque no contexto escolar, em função da diversidade que a constitui, um dos fenômenos que se destaca é o da violência de gênero.

Sabendo que a escola não está imune a esse problema, é preciso tratá-lo adequadamente, a fim de evitar a reprodução de outras formas de violência arraigada pelas relações de poder, pelo machismo, sexismo e pela manutenção de valores tradicionais que de forma velada no ambiente educacional, devido à construção histórica, social e cultural da sociedade, torna-se (re)produtora de práticas preconceituosas e discriminatórias.

Logo, cabe à gestão e toda equipe educacional e docentes elaborar estratégias para o enfrentamento de práticas violentas perpetradas na sociedade contemporânea no qual o espaço escolar tem sido propício as suas manifestações, exercendo papel preponderante no modo pelo qual os conteúdos sociais serão absorvidos pelas crianças.

E assim, contribuir para a superação de preconceitos e desigualdades, ou seja, que trabalhe de forma preventiva, articulando as políticas sociais e de gênero com os atores da escola e promova debates com as famílias a fim de desarraigá-los e preconceitos entre os envolvidos.

Ademais, contribua para a implementação de ideias e valores que não reforcem as práticas sexistas, nem estabeleça a visão de um mundo masculino superior ao feminino, e para além dos conteúdos, concretize o direito à igualdade e o direito à diferença e a construção de práticas equânimes de gênero.

Nos relatos docentes, verificou-se a adaptação sociocognitiva, na qual as entrevistadas interpretam e reconstróem a realidade do contexto familiar com relação à

violência de gênero e sua influência na formação das identidades dos educandos enquanto fenômeno temporal e cultural observável.

Vale ressaltar que “a violência de gênero, inclusive nas suas modalidades familiar e doméstica, não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero[...]”. (SAFFIOTI, 2015, p.85), e que é desvelada nos processos de incorporação de comportamentos relacionada à violência masculina e perpetuado na submissão feminina.

Tais processos evidenciam o efeito dos estereótipos de gênero relacionados à naturalização de hierarquias, discriminação e desigualdade que culminam em várias formas de violência contra a mulher, conforme relato que se segue:

Na observação da rotina da EI, percebeu-se que na hora do recreio as professora intervém sempre que ocorre desentendimento na relação dos meninos e meninas no dia a dia , busca dialogar com o aluno acerca do respeito na convivência e quando chegam em sala mais agressivo, ela também aborda os pais de forma sutil, investiga o que está acontecendo, o que geralmente se confirma, pois as crianças acabam narrando de forma espontânea a violência doméstica que costumam vivenciar em seu contexto familiar, no qual o pai bate na mãe e conseqüentemente se reproduz no interior da sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Mediante o exposto, infere-se que às crianças, logo cedo, são transmitidos diversos valores, podendo ser estes conservadores, liberais ou religiosos, e que estes valores determinam a educação das crianças, pois é nesses espaços de âmbito privado que elas/eles recebem a maior parte das noções que constroem os conceitos de gênero e sexualidade, cujo aprendizado “começa muito antes de elas começarem a frequentar a escola e tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 2006, p. 110).

4.1 Formas de discriminação

Durante o processo de investigação, foram identificadas práticas sexistas na ação docente ao valorizar a construção do saber masculino em detrimento do feminino em suas dimensões cognitiva, assim como práticas de discriminação racial. Uma dessas práticas foi registrada pela pesquisadora:

Na aula de matemática, ministrada pelo docente D2, percebeu-se uma situação pedagógica na qual foi delineada uma forma sutil de valorização do aprendizado do menino em detrimento ao da menina. Foi perceptível o elevado nível de atenção com os meninos, tanto ao grupo, quanto ao esclarecer dúvidas e explicações individuais. Um dos grupos dos meninos quis pegar uma peça na forma de círculo, a qual chamava de “rodinha” para construir um carro que estava com um dos

grupos formado pelas meninas. A professora, sem perguntar a menina se esta poderia ceder a peça para o coleguinha, simplesmente a tomou e entregou ao menino, sobre o argumento de que “ele” precisava terminar de construir o carrinho. Ao questionar a professora se não haveria outra peça, ela argumentou: “ele toda vez quer essa peça para construir o carro dele.” D2. (DIÁRIO DE CAMPO,2019).

Pode-se destacar a partir do relato acima mencionado o caráter avaliativo docente que separa meninos e meninas, estimulados pelo caráter competitivo das atividades, que “tanto pode abalar e reduzir o sentido da diferença, como pode fortalecer as distinções e os limites” (LOURO, 1997, p. 79). Desse modo, ao considerar as situações reais nos diversos contextos pedagógicos, também foi identificada prática de discriminação racial conforme observado na comemoração do dia do Índio, de acordo com o relato que se segue:

Nas atividades relativas ao dia do Índio, que a professora utilizou como recurso metodológico o filme: “Abará”, o qual retratava as imagens do cotidiano no espaço geográfico de pertencimento do protagonista, no caso o menino índio, que era curioso. Verificou-se na escolha do filme a presença do sexismo, pois os povos indígenas se constituem, também com a importância das meninas índias, no entanto, a mídia utilizada, enfatizava apenas os valores do menino índio. No dia 30 de abril, houve a culminância do projeto. Todos os trabalhos desenvolvidos em sala de aula: adornos, pinturas e caracterização de um dos alunos representando o índio, a menina caracterizada de índia que iria formar par com o menino seria da turma do 2º ano, e não da mesma turma de Educação Infantil -grupo IV. Notou-se a segregação por parte da docente, no tocante as possibilidades e valorização de suas educandas, vistos serem meninas negras que não correspondiam as características físicas indígena brasileira na formação do casal caracterizados de índios. Logo, subentende-se uma prática sutil sexista e racista, e de desvalorização e negação da criança negra na representação em função da sua raça. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A esse respeito, pode-se confirmar na prática docente o processo de separação e definição de papéis instituído pela escola ao definir o que cada um/uma deve ou não fazer (LOURO, 1977) e que, mesmo de forma inconsciente, “usualmente recorrem às representações hegemônicas das etnias acentuando as diferenças regionais [...]”. (Louro, 2014, p. 74). Esse processo contribui para a manutenção de conceitos e concepções arraigados e seu potencial para o não questionamento, reelaboração, ou ampliação dos significados para as crianças e seus familiares, por não provocar novos questionamentos implicados nesses temas, no qual sempre prevalece a perspectiva do adulto.

Portanto, constatou-se que tanto o sexismo quanto o racismo são questões bem presentes na escola, nas atividades do brincar, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, cujos significados aparecem de forma declarada ou sutil. As representações

perpetuam, no papel cumprido pela educação, a (re)produção das desigualdades imbricadas às diversas formas de violência de gênero radicada na estrutura social.

4.2 Representações sociais: papel da escola

A escola, enquanto instância pública de disseminação de políticas educacionais, não pode se eximir do seu papel de entrelaçar as discussões acerca de gênero, sexualidade, violência e cidadania. As observações do campo, nesse sentido, trouxeram as seguintes reflexões: no processo de educar, como definir a prática docente com relação ao ensino para Educação, Relações e Identidade de gênero na EI? Qual o papel do/a professor/a? Qual o papel da escola nesse processo e como confrontar os conflitos na desconstrução das normas de gênero?

Dessa feita, ao pensar qual o papel que a escola desempenha com relação às questões que possibilitem transformações das representações de gênero, as entrevistadas, ao objetivarem o conceito de educação para interpretar a realidade social da educação e da igualdade de gênero (JODELET, 2001), classificando-as, defendem que:

A escola ela tem um papel muito, muito importante, principalmente quando a gente vive numa educação preconceituosa, né? Numa educação que ainda não sabe o que é de fato igualdade de gênero, e é por isso que eu acredito que a educação transforma as pessoas e vem de dentro da escola também, certo? (G2);

:

[...] não só aqui, mas em todas as escolas. A gente tem uma questão muito séria em relação à violência de gênero e, a falta de respeito com o outro. Há várias situações na escola que a gente pede que a criança identifique uma palavra que na nossa época não existia e que a gente utiliza muito hoje chamada *bullying*⁸ para fazer esse gancho. (C);

Mas, principalmente na comunidade, na nossa escola pública, a gente vê muito isso, infelizmente no dia a dia de nossas crianças. (D2);

Ah, sim! Eu tenho muitas famílias que têm esse problema, principalmente com relação a violência que é uma questão de gênero,

⁸ O *Bullying* refere-se ao termo inglês que expressa o mesmo significado na língua portuguesa de um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, discriminação e agressões verbais ou físicas, sendo praticado tanto por meninos quanto por meninas. Na atualidade, configura-se como um problema central nas instituições educativas contemporâneas via assédio psicológico intenso sobre a vítima e têm na maioria dos casos estreita relação com a generificação dos corpos. Tais situações podem culminar na reprovação, desinteresse pela educação e, em alguns casos, abandono escolar.

também a violência contra a mulher. Ela bem, ela apresenta assim praticamente todos os anos que eu estive em sala. (D1).

Verificou-se nas representações docentes a função de interpretação da realidade (JODELET, 2012), ao utilizarem-se da mesma linguagem para classificar a educação da escola e das famílias e sua relação com a violência de gênero.

Em sua representação, G2 colabora com a percepção de uma educação que precisa ser livre de preconceitos e deve estar em constante contato com a realidade, e ser um lugar a se pensar as relações humanas e a diversidade a fim de garantir oportunidades sociais e educacionais igualitárias a todos/as.

Na representação de C, verifica-se a ambiguidade em processos de inclusão/exclusão advindo de práticas sociais que exclui a alteridade, como por exemplo o *bullyng*. A representação de D2 confirma a presença de um processo de naturalização da violência na comunidade, e, na representação de D1, reconhece-se ser esta uma problemática que atinge muitas famílias enquanto um pensamento cultural, influenciado pela sociedade, o que conduz a depreender que o núcleo da questão no qual a gestão e as docentes se debruçam sobre a Educação de gênero na EI está relacionada ao combate à violência de gênero em seus aspectos estruturais, visto ser essa uma das questões que se destacam no entorno da instituição e nas famílias locais.

Portanto, depreende-se das representações docentes que a escola, enquanto instância pública de disseminação de políticas educacionais, não pode se eximir do seu papel de entrelaçar as discussões acerca de gênero, sexualidade, violência e cidadania, visto que não pode ser mais um lugar de opressão e exclusão, mas precisa ser um lugar propício à efetivação dos direitos humanos e de cidadania das crianças e das suas famílias.

CONSIDERAÇÕES

O estudo, de caráter qualitativo, teve como questão orientadora da pesquisa *como são desenvolvidas as práticas pedagógicas referentes à Educação para a relação de gênero e como as representações sociais docentes contribuem para a construção de novos significados dessa temática na Educação Infantil.*

Nosso objetivo foi analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas docentes referentes às relações de gênero e suas representações, e compreender como estas profissionais contribuem para a desmistificação de diferenças de gênero socialmente construídas, tendo em vista que as relações referentes aos gêneros são construções históricas e sociais e, na prática pedagógica, influenciam nos processos de formação e leitura das identidades de gênero.

Tivemos como hipótese inicial que as docentes não abordariam a questão diretamente por ser um tema no qual há grande resistência por parte das famílias e das comunidades escolares, em virtude das concepções de gênero essencialista adotada historicamente, mantendo, assim, atividades docentes que reforçariam os estereótipos de gênero.

Para investigação quanto à questão orientadora e à hipótese inicial, foi realizado estudo de caso em duas turmas da Educação Infantil numa escola municipal de Recife/PE, observando-se as práticas pedagógicas em sala de aula no tocante às atividades, jogos, brincadeiras livres e ou dirigidas.

Através do conteúdo das entrevistas e das observações e notações do diário de campo, os resultados demonstraram que as práticas docentes na EI, na comunidade estudada, são desenvolvidas por meio de um trabalho implícito e gradativo na perspectiva dialógica, da interação e valorização dos conhecimentos prévios das/os educandas/os a partir das interações em sala de aula nas rodas de conversa, nas brincadeiras no recreio ou em situações de conflitos entre os/as estudantes, quando são transmitidos valores de convivência, respeito e alteridade.

Tais práticas visam contribuir com a elaboração conceitual de gênero e a adoção de novas práticas que dialogam com a concepção de direitos e igualdade na perspectiva cidadã.

Contrariamente à nossa hipótese inicial, ficou perceptível que as docentes, ao tratarem da temática gênero, evidenciam o reconhecimento em falar das relações entre os sexos (homem/mulher), na intenção de ampliar os espaços e direitos desses sujeitos junto a família e sua inserção no espaço escolar, e se esforçam para lutar contra os preconceitos.

No entanto, nossa hipótese foi parcialmente confirmada. Sabendo que a desigualdade entre homens e mulheres é uma construção social e que os sujeitos são influenciados por representações de gênero desde a infância, em suas ações pedagógicas, ao darem mais atenção às atividades de raciocínio orientadas aos meninos, não se aperceberam do caráter neutro do sexo, e reafirmaram padrões e valores que contribuem para a distinção entre meninos e meninas entre os grupos, e também dos sujeitos meninos entre si e das meninas entre si, como quando observamos a discriminação racial às meninas negras em atividade de classe. Tais atividades reforçavam a discriminação de gênero e de raça em torno de masculinidades e feminilidades hegemônicas, ainda que de forma inconsciente em função do padrão cultural vivenciado.

Por outro lado, verificou-se a transformação das representações relativas a gênero quando as docentes ressignificam suas práticas a partir da observação do comportamento, do diálogo nas rodas de conversa com as crianças e com os pais, intervindo nos conflitos cotidianos entre meninos e meninas, pois evidenciaram que o uso que a criança faz da linguagem favorece os processos de socialização e a diferenciação entre o eu e o outro o que facilita a comunicação e a compreensão das diferenças e igualdade que devem ser consideradas na relação entre meninos e meninas no cotidiano.

Para tanto, utilizam-se também dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico, político e social, bem como dos prescritos nos documentos oficiais orientadores das ações na EI como o RCNEI (1998), a BNCC (2017) e a PERMR (2015), que são utilizados na teorização do trabalho para o ensino de gênero nas diversas situações pedagógicas, dentre elas, a abordagem acerca da emancipação e “empoderamento” das mulheres e violência de gênero.

Também tomam por base referencial as ações contempladas no PPP, no qual são destacadas a questão de valores, do respeito ao próximo, campanhas de combate ao machismo e de valorização da família com ênfase na cultura de paz, nas relações familiares e de gênero, e utilizam-se do saber institucional que relaciona os fatos e atribui valor de verdade acerca da história e da cultura da comunidade, cujas aprendizagens se processam nas diversas instituições sociais, inclusive na família e na escola.

Ficou evidente, portanto, que as docentes, pelo viés da atividade pedagógica, reforçam o sexismo na Educação Infantil quando separam e instituem papéis sociais de gênero, definindo o que meninos e meninas devem fazer, e quando recorrem à representações hegemônicas de gênero. Ainda que de forma sutil, percebeu-se uma desvalorização da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das meninas em

detrimento aos meninos e nega a representação destas em função dos marcadores raciais. Pelo viés do discurso e das narrativas dialogadas, contraditoriamente, percebe-se a influência dos estudos de gênero que fundamentaram documentos oficiais normativos acerca da Educação Infantil, em especial para ressaltar o combate à violência contra a mulher.

Isto observado pela pesquisadora, compreendeu-se que a desigualdade de gênero na sala de aula da EI é tão recorrente que se torna algo naturalizado, refletindo explicitamente a sociedade. Sabe-se que, enquanto a escola for reprodutora desses pensamentos e atitudes, será difícil romper com esses paradigmas, evidenciando o seu papel ao estimular que as crianças brinquem juntas, sem distinção. As práticas pedagógicas devem desmistificar verdades absolutas e questionar se os modelos e conteúdos ensinados expressam ações que transmitem e perpetuam ideias sexistas e racistas.

Percebeu-se que há uma integração parcial, ao menos no discurso, das políticas públicas educacionais de gênero, enquanto resultados do esforço das lutas feministas para a educação e o fortalecimento do protagonismo de meninas e mulheres. Tais políticas buscam integrar a dimensão de gênero e admiti-la ao currículo com um olhar voltado para a realidade, a fim de identificar, combater e transformar as diversas ações nesses contextos de ensino que reforçam preconceitos, estereótipos e relações de poder. Mas as docentes, ao demonstrarem que o ensino de gênero gera uma grande preocupação com as críticas, o que pode vir a causar conflitos entre mãe e pais, professoras/es e educadoras, reforçam a resistência às mudanças justificada pelo padrão normativo vigente e pelos valores arraigados na religião e heteronormatividade da comunidade escolar.

Como vimos, durante o processo de investigação foram evidenciadas algumas estratégias de naturalização e internalização de estereótipos ou práticas sexistas, como a formação de filas de meninos e de meninas, a cessão da bola apenas para os meninos, e uma forma sutil de discriminação de gênero e raça.

Tal percepção trouxe deixou claro que é preciso perceber quais significados que as diversidades raciais e culturais adquirem na prática pedagógica, visto que meninos e meninas de raças e etnias diversas dividem o mesmo espaço escolar, devendo esta ser um lugar de equidade social no qual todos/as devem ser representados, e cujas diferenças, enquanto características das relações sociais vivenciadas, devem ser respeitadas, sendo o mote da discussão do projeto educacional que se deseja.

Portanto, é preciso ainda que os/as docentes reflitam sobre os tipos de brincadeiras, materiais, conteúdos e recursos que são utilizados, oferecendo realmente oportunidades igualitárias de aprendizagens a meninos e meninas na prática pedagógica. Além disto, necessário visibilizarem essas diferenças e desmistificarem padrões de beleza naturalizados e difundidos pela mídia e na cultura escolar e infantil, que por muitas vezes passam despercebidos, pois é no cotidiano de uma Educação Escolar Tradicional, que se encontra espaço para (re)produção das diferenças e do sexismo.

Dessa forma, pensar a escola e a Educação Infantil é pensar um universo de desafios e questionar o conhecimento presente nesse espaço, devendo este ser incluído nas políticas de formação inicial e continuada das/os professoras/es, a fim de que tenham subsídios teóricos que contribuam com a abordagem de gênero em sala de aula, capazes de oferecer uma educação que possibilite pluralizar conhecimentos e desconstruir preconceitos e discriminações. Deve-se levar em conta, para essas reflexões, que as concepções docentes acerca das questões de gênero refletem em sua práxis educativa e consequentemente na constituição da identidade das crianças e nas suas ações futuras.

Ademais, a Educação de Gênero, deve ser um debate presente em nossa sociedade e especialmente nas escolas, desde a EI, visto que as crianças imitam o mundo adulto, desconhecendo o significado das suas ações. Seres humanos, quando infantes, tomam para si as ações de seres humanos adultos/os, por meio da interação social, reproduzindo-as e naturalizando-as, apropriando-se, pelas brincadeiras, dos papéis de gênero.

Logo, é preciso discutir as questões relacionadas à violência contra as mulheres e sua relação com a desigualdade de gênero, bem como os fatores de influências imbricados nesse processo, como o sexismo, o machismo e o racismo na educação de crianças, a fim de perceber processos de ressignificação dos conceitos de gênero, de masculinidades e feminilidades nessas relações.

Na pesquisa, foi observado que as/os educandas/os ressignificavam sua compreensão acerca das representações de gênero, nas atividades de classe, por meio da interação, ao colaborarem com a organização da sala. Tanto as meninas quanto os meninos desenvolveram tarefas de organizar os livros, pôr o lixo na lixeira, organizar as bancas, apagar o quadro, remover as mesas, e de outros materiais sem distinção e uso do que é atributo de masculinidade ou feminilidade para diferenciar ou hierarquizar, simbolicamente, evidenciando a organização do espaço como facilitador da interação e da socialização.

Tal aspecto trouxe a reflexão de que a organização do espaço da sala de aula pode facilitar a interação e a comunicação entre meninos e meninas, tornando-os dinâmicos em função das atividades a realizar, o que leva as/os educandas/os a uma participação natural.

Sendo o espaço da sala de aula um recurso que pode ser gerido pelas docentes, estas podem utilizá-lo para influenciar o diálogo, ampliar os padrões comunicativos e as relações de poder entre as/os estudantes no cotidiano da EI.

Desta maneira, pode-se contribuir com o desenvolvimento de atividades pedagógicas e didáticas a partir de conteúdos transgressivos de gênero, de forma a desenvolver uma aprendizagem cooperativa e relações sociais mais humanas.

Portanto, no intuito de construir novas mentalidades, poderão abrir-se para uma educação que vai além da reprodução de valores, fazendo-se necessário levar a discussão de gênero para o universo escolar e entender que o ato de educar deve encaminhar docentes e aprendizes a criticar às reproduções culturais existentes na sociedade.

Vale destacar que o presente estudo apresenta limitações metodológicas. Sugere-se pesquisas com abordagem qualitativa que também envolvam mães e pais, de maneira a desvelar perspectivas diferenciadas a fim de compreender as questões de gênero também nessa população, articulando-as aos processos pedagógicos dentro e fora de sala de aula e em diálogo com família e comunidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângela. Subjetividade, mudança e representações sociais. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (orgs). Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 65-76.;

BARDIN, Laurence. 1995. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70;

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977;

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo, Edições 70, Lisboa, 1978, 225p.;

BUENO, Cléria M.L.B. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. Ver. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum. 2006; 16(3):92-103. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19806>

Acesso: 08.jan.21.;

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988;

BRASIL. Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). Lei Federal 8.069 de 13/07/1990. Brasília: Ministério da Ação Social/Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1990.

BRASIL. Leis diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.> Acesso em: 29. Abr.21.;

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 21.;

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

BRASIL. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001;

BRASIL. Decreto nº 4.625, de 21 de Março de 2003. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências.;

BRASIL. Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003: Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Art. 1º. § 3º, III – Integra a Presidência da República a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Disponível:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10683-28-maio-2003-496772-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 15.03.21;

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para mulheres. Memória 2003-2006: **Secretaria Especial de Políticas para Mulheres/Presidência da república**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2006.;

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.;

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; MEC- Memória 2003/2006. Doc. apresentação: **Curso de gênero e diversidade na escola**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf/português>; <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/1435> espanhol. Acesso 25.03.21;

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.;

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p.;

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009;

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

BRASIL. Ministério da Educação (2011). ADOLESCENTES E JOVENS PARA A EDUCAÇÃO ENTRE PARES. Metodologias. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. Saúde e prevenção nas escolas, v. 3 Série B. Textos Básicos de Saúde.;

BRASIL. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.: il.;

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. NOTA PÚBLICA às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. Brasília, 1 Set. 2015;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 383 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: 05.05.21;

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017;

FERNANDES, Baltazar C. (2012) Metodologias de Análise em Representações Sociais. Disponível em: <<https://www.academia.edu/>> Acesso: 21.abr.21.;

CARRARA, Sérgio; NASCIMENTO, Marcos; DUQUE, Aline; TRAMONTANO, Lucas; PEREIRA, Elisabete Maria. (org). Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções. - Rio de janeiro: CEPESC, 2017. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf. Acesso 10.abr.21.;

COSTA, Jurandir Freire (1989). Psicanálise e contexto cultural: imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias. Rio de Janeiro: Campus. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 2, p. 141-174, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271586095_O_CONFLITO_IDENTITARIO_

SEXO_E_GENERO_NA_CONSTITUICAO_DAS_IDENTIDADES_The_identity_conflict_gender_and_gender_in_the_constitution_of_identities. Acesso: 02.03.21;

COSTA, Marisa Vorraber (org). Currículo e política cultural. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999;

FARAH, Marta F. dos Santos. Gênero e Políticas públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12 (1): 47-71, janeiro-abril/2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100004/7943>. Acesso: 29.mar.21;

FINCO, Daniela. Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2004;

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997;

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso: 17.mai.21;

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Dez 2016, vol.97, no.247, p.534-551. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. acesso: 17.mai.21.;

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016, p. 15-32;

GARRET, A. *A entrevista, seus princípios e métodos*. Rio de Janeiro: Agir, 1981;

GODINHO, Tatau. A ação feminista diante do Estado: as mulheres e a elaboração de políticas públicas. In: FARIA, Nalu, SILVEIRA, Maria Lúcia e NOBRE, Miriam (orgs.). Gênero nas políticas públicas. Cadernos Sempreviva. São Paulo: SOF, 2000;

GUZMÁN, Virginia. A equidade de gênero como tema de debate e de políticas públicas. In: FARIA, Nalu, SILVEIRA, Maria Lúcia e NOBRE, Miriam (orgs.). Gênero nas Políticas Públicas: impasses, desafios e perspectivas para a ação feminista. São Paulo: SOF, 2000. p. 63-86. (Coleção Cadernos Sempreviva);

GUZMÁN, Virgínia. La institucionalidad de género en el Estado: nuevas perspectivas de análisis. Serie Mujer y Desarrollo No 32, CEPAL, Santiago de Chile, 2001;

JODELET, Denise. (1989). Les Représentations sociales: un domaine en expansion. Em D. Jodelet (org.), Les représentations Sociales. Paris: Press Universitary de France. Disponível em: cielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000181&pid=S0103-863X200400020000300017&lng=em. Acesso: 21.mai.21.;

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso: 10.jan.21;

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez, 2009;

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: Sawaia B, organizador. As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes; 2012. p. 53-66.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro. Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 69-82.;

JUNQUEIRA, R. D. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula Costa; MAGALHÃES, Joanalira C. (orgs). Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. Disponível em: goo.gl/MUN9tM. Acesso: 25.jul.2021;

KUHLMAN Júnior, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.5-18. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso: 16.dez.20.;

LISBOA, Tereza Kleba. MANFRINI, Daniela Beatriz. Cidadania e Equidade de Gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. *Katálysis*. vol. 8. nº 1. Jan./jun. Florianópolis. SC. p. 67-77. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7103/6570>. Acesso: 02.0321;

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Ed. Vozes, 8º edição. Petrópolis-RJ, 1997.;

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000;

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003;

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogia da sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade*/Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 2. Ed., 3ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2007a;

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007b. p. 443-481;

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Minas Gerais: Editora autêntica, 2010;

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013;

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **A.A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986;

MAIA, Helenice. *Abordagens e metodologia no estudo sobre representações sociais e subjetividade - XI Congresso Nacional de Educação-EDCUCERE- 2013. II Semin. Repres. Sociais e VI Semin. Internacional de Profissionalização Docente/GT. Formação*

de professores e profissionalização docente. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7357_4492.pdf. Acesso: 25.abr.21.;

MEYER, Dagmar Estermann. In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação / Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Volodre Goellner (organizadoras). 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.;

MAYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo: gênero e sexualidade na educação escolar. In: BRASIL. SEED/MEC. Salto para o Futuro: **Educação para igualdade de gênero**. Tv escola, novembro 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso: 05.mai.21;

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis Revista*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: . Acesso em: 05 fev. 2018;

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva. Maria de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.;

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.;

MINAYO, M.C.S. **Técnicas de observação**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz;1964.;

MINAYO, M.C.S (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 eds. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.;

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.;

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.;

MOLON, S.I. Notas Sobre a Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4> > Acesso: 02.jan.21.;

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.;

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.;

MOSCOVICI, Serge. (2004). Representações sociais. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes.;

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.;

MOSCOVICI, Serge. (2013). Representações sociais: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes.

MUSSKOPF, André Sidnei. *Quando sexo, gênero e sexualidade se encontram*. 2008. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=A Acesso em: 23.mai.21.;

NATT, E. D. M., & CARRIERI, A. de P. (2015). A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Análise de Conteúdo (AC): instrumentos que se complementam na pesquisa em Administração. Cadernos De Estudos Sociais, 29(2), 66-89. Recuperado de <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/96>, /Acesso 25.mai.21;

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2000. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso: 25 jan.2021.

PEREIRA, M. E. Psicologia social dos estereótipos. São Paulo: EPU, 2002.;

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015. 152 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 2).

ORIANI, Valeria Pall. Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas / Valéria Pall Oriani. – Marília, 2010. 157 f.; Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.;

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 33, núm. 2, 2011, pp. 149-159 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil.;

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Armed, 2000.;

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Violência de Gênero no Brasil Atual. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, n.º. especial, 2º semestre de 1994, pp.443-461;

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 17.mai.2021;

SAFFIOTI, Heleieth. A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade. Heleieth Saffioti. 3a edição. São Paulo: Editora expressão popular, 2013.;

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.;

SANTOS, Ana Célia de Sousa. Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil / Ana Célia de Sousa Santos. – Recife, 2019. 284f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019;

SILVA, Sérgio Gomes. O conflito identitário: sexo e gênero na constituição das identidades. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 71-85. 1999;

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000;

SILVA, Ana Célia Bahia. Projeto Pedagógico: instrumento de gestão e mudança. Belém. UNAMA, 2000.;

SCOTT, J. W. “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. **The American Historical Review**, vol. 91, nº 5. (Dec.,1986), pp. 1053-1075.

SCOTT, Joan W. “Gênero”: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.” Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990;

SCOTT, Joan. Prefácio a *Gender and politics of History*. Cadernos Pagu, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994;

VIANNA, Cláudia. UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006 407 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 05.jan.21;

VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016;

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.;

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (2006a). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In L. S. Vigotski. Obras escogidas IV: psicología infantil (2ª ed., pp.117-203). Madrid Visor y A. Machado Libros. (Originalmente publicado en 1933-1934).;

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

PETIÇÃO Pública: Congresso Nacional: Inclusão da Igualdade de Gênero no PNE (Plano Nacional de Educação). Disponível em:Acesso em: 25 de Jul. 2021.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada: **Práticas pedagógicas e as representações de gênero em sala de aula: um estudo na Educação Infantil em escola pública**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal **analisar as práticas docentes e as representações de gênero e, como estas reforçam ou combatem o sexismo na Educação Infantil**, e será realizada por **Tânia Maria Rodrigues da Silva.**, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, com utilização de recurso de gravador, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

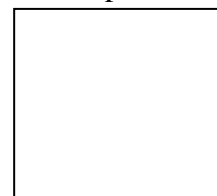
Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar caso o/a participante não saiba assinar.

APÊNDICE 01

Entrevista com as professoras da educação infantil grupos IV/V

1. O que você entende por educação de gênero? Você acha que ela deve ser um tema transversal?
 2. Na sua instituição existe diferença dentro da sala de aula no tratamento com meninas e meninos? Explique.
 3. Para você deve haver “coisas de meninos e coisas de meninas”? Explique.
 4. Você trabalha na sala de aula com o tema: educação de gênero - igualdade de direitos e deveres, oportunidades, possibilidades, capacidades e tratamento-?
 5. Você concorda que o assunto de gênero deve ser abordado na escola como tema transversal?
 6. Você acha necessária a abordagem de gênero no ambiente escolar?
 7. Há resistência dos pais dos alunos quanto a discussão desse tema na escola?
 8. Quais os limites e possibilidades de se trabalhar o tema educação de gênero na escola?
-

APÊNDICE 02

Entrevista com as gestoras e a coordenadora

1. Como você analisa a resistência ou a crítica a educação para as relações de gênero na escola?
2. Quais ações contemplam o tema relações de gênero na escola?
3. Vocês já enfrentaram dificuldades na escola quanto ao estudo do tema relações de gênero? Explique.
4. Vocês consideram que os pais influenciam seus filhos nas questões de gênero?