



**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE CRISTINA CORREA

**Lages – SC
2019**

LUCIANE CRISTINA CORREA

**GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS QUE ATUAM NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa II: Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Dra. Mareli Eliane Graupe

**Lages – SC
2019**

Ficha Catalográfica

C824g	Correa, Luciane Cristina. Gênero e educação infantil: prática pedagógica de professores que atuam na pré-escola/Luciane Cristina Correa. – Lages, SC, 2019. 119 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientadora: Mareli Eliane Graupe 1. Brincadeiras. 2. Educação infantil. 3. Gênero. 4. Prática pedagógica. 5. Pré-escola. I. Graupe, Mareli Eliane. II. Título. CDD 370.7
-------	--

(Elaborada pela Bibliotecária Sylvania de F. R. Dalla Costa - CRB-14/748).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Luciane Cristina Correa

**EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO:
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS QUE ATUAM NA PRÉ-
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, na L – 2 Educação,
Processos Socioculturais e Sustentabilidade

Aprovada em 28 de fevereiro de 2019.

Prof. Dra. Mareli Elane Graupe
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

Prof. Dra. Regina Ingrid Bragagnolo
(Examinadora Titular Externa - NDI/UFSC)

Prof. Dra. Lurdes Caron
(Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Marina Patrício Arruda
(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Maria Selma Grosch
Coordenadora do PPGE
Portaria nº 002/2019

Dedico esta dissertação à minha orientadora Dra. Mareli Eliane Graupe. Agradeço a gentileza nos momentos de orientação, sempre conversando com sutileza, porém dando ênfase à questão da disciplina com a leitura e escrita. Quando surgiram alguns problemas de saúde, contribuiu para o processo de superação, demonstrando que no caminho da pesquisa existe espaço para compaixão e solidariedade. Agradeço também, por oportunizar a aproximação de teorias que contribuíram ao crescimento pessoal e profissional. Eterna gratidão. Obrigada.

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros. (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha mãe e ao meu pai pelos ensinamentos, pelas batalhas silenciosas e cotidianas que travaram em benefício de nossa família...

Aos meus irmãos Júlio e Ricardo e minha irmã Carmen, pelas palavras de apoio quanto à escolha pelo caminho da pesquisa. Sempre demonstrando afeto e alegria a cada conquista e etapa concluída. Às cunhadas e sogra que nunca se recusaram em cuidar de minhas filhas, quando precisei escrever e apresentar trabalhos em eventos. Este apoio foi primordial para me impulsionar a seguir em frente. Grata a todos(as).

Ao meu esposo que compartilhou comigo todas as angústias, dúvidas e conquistas no decorrer da caminhada. Mesmo quando trabalhava em outra cidade, sempre se fez presente, com lindas palavras de motivação. “Ninguém cruza nosso caminho por acaso e nós não entramos na vida de alguém sem nenhuma razão.” (Vinicius de Moraes). Meu eterno amor e agradecimento.

Aos(as) professores(as): Carmen Lúcia Fornari Diez, Geraldo Augusto Locks, Lúcia Ceccato de Lima, Lurdes Caron, Mareli Eliane Graupe, Maria Selma Grosch, Marina Patrício de Arruda, Vanice dos Santos e Jaime Farias Dresh pelas contribuições teóricas no processo de aprendizado e desconstrução de paradigmas.

Aos(as) colegas de turma: Cláudia, Cristian, Cristiane, Éder, Elisângela, Evelyn, Frida, Gislaine, Josélia, Júlia, Luciana N., Luciana O., Rafael, Regina, Simone, Valmir e Viviane, os quais proporcionaram trocas de conhecimento, sempre com muita alegria e com sentimento de cooperação e reciprocidade. Obrigada a todos(as).

A Evelyn Diconcili, amizade construída no decorrer do mestrado, que jamais negou auxílio quando surgiam dúvidas. Sua dedicação e disciplina foi e será sempre minha inspiração no decorrer da caminhada. “Existem pessoas que nos inspiram... outras que nos fazem bem... E aquelas que, simplesmente sem pedir licença, tocam nossa alma.” (Lígia Guerra)

RESUMO

Esta dissertação aborda gênero e educação infantil. Possui como objetivo analisar as construções de gênero nas práticas pedagógicas de professoras na pré-escola em um Centro de Educação Infantil do município de Lages. Este estudo proporciona uma reflexão acerca das implicações das práticas pedagógicas nas questões de gênero, referentes aos papéis sociais atribuídos a meninos e meninas. Também possibilita o questionamento de discursos presentes no espaço escolar, refletindo como os mesmos reforçam comportamentos pré-determinados, atividades e brinquedos considerados “certos” ou não, para cada gênero. O referencial teórico abarca autores como Louro (2014), Finco (2003), Oliveira (2012), Meirelles (2014), Carreira (2016), Del Priore (2015), Ariés (1981), Freire (1996), Kramer (2010), entre outros. É uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo método de coleta de dados é composto pela realização de entrevistas focalizadas e observação participante indireta na sala de aula. Foram entrevistadas 5 professoras de um Centro de Educação Infantil do município de Lages/SC. Os dados de campo foram analisados segundo o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring, agrupados em quatro categorias: Gênero, Brincadeiras, Educação Infantil e Práticas Pedagógicas. Os dados apontam que, geralmente os comportamentos e papéis esperados para meninos e meninas são reforçados nas práticas das professoras de forma naturalizada, por meio de pequenos gestos no cotidiano da educação infantil. A pesquisa aponta que a prática pedagógica pode contribuir tanto para a manutenção de uma pedagogia da desigualdade de gênero, em que prevalecem estereótipos, papéis sociais desiguais e violências, como para a transformação de uma prática comprometida com a pedagogia da equidade, ou seja, construção de relações sociais mais equitativas entre as crianças. Destacamos, ainda, que as brincadeiras tidas como inofensivas atividades em sala de aula ou no ambiente escolar são poderosas ferramentas de perpetuação de práticas desiguais naturalizadas na sociedade e, a partir da intervenção da professora na perspectiva da equidade de gênero é possível contribuir na construção de uma educação que respeite a diversidade e a criança independente do seu gênero. Esperamos a partir da realização deste estudo, promover discussões voltadas para uma educação democrática com direitos iguais para todos e todas - foco da pedagogia da equidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Prática Pedagógica. Brincadeiras. Pré-Escola.

ABSTRACT

This dissertation deals with gender and early childhood education. It aims to analyze the constructions of gender in the pedagogical practices of pre-school teachers in a Center for Early Childhood Education in the municipality of Lages. The theoretical framework includes authors such as Louro (2014), Finco (2003), Oliveira (2012), Meirelles (2014), Career (2016), Del Priore (2015), Ariés (1981), Freire), among others. This study will provide a reflection on the implications of pedagogical practices in gender issues, regarding the social roles assigned to boys and girls, allowing the questioning of discourses present in the school space, reflecting how they reinforce pre-determined behaviors, activities and toys considered "Right" or not for each genre. It is a qualitative research with focused interviews and indirect participant observation in the classroom. Five teachers from a Child Education Center in the city of Lages / SC were interviewed. As a method of data analysis, it is important to emphasize that we used the qualitative content analysis of Mayring, and the data were grouped into four categories: Gender, Play, Early Childhood Education and Pedagogical Practices. The data indicate that, generally, the behaviors and roles expected for boys and girls are reinforced in the practices of the teachers in an unconscious way, through small gestures in the daily education of children. It is concluded that pedagogical practice is an element that can contribute so much to the maintenance of a pedagogy of gender inequality, in which stereotypes and paradigms prevail that place the reproduction of specific roles for each gender as a condition for acceptance of the social group, as for the transformation resulting from a practice committed to the pedagogy of equity. In the latter, gender issues do not interfere in a way to limit the existence of the subject, conditioning it to the simple representation of acceptable roles according to the gender with which they identify. It is also emphasized that the games played as harmless activities in the classroom or in the school environment are powerful tools for perpetuating accepted practices in society and, from the teacher's conscious intervention, tools of social transformation towards education for the respect for diversity, respect for the subject, regardless of gender. It is hoped, from the realization of this study, to promote discussions focused on a democratic education with equal rights for all - the essence of the pedagogy of equity.

Keywords: Early Childhood Education. Genre. Pedagogical Practice. Plays. Pre school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CLADEM	Comitê da América Latina e do Caribe para a defesa dos direitos da mulher
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
ECOS	Comunicação em sexualidade
FNDE	Fundo Nacional de Educação
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GELEDÉS	Instituto da mulher negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEIs	Instituições de Educação Infantil
IGE	Instituto de Estudos de Gênero
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMD	União Democrática de mulheres
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 HISTÓRIA DA INFÂNCIA	16
1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NO OCIDENTE	16
1.2 INFÂNCIA NO BRASIL.....	22
1.2.1 Infância no Brasil Colônia (1500-1822) e Império (1882-1889)	22
1.2.2 Infância no Brasil República (1889 até a atualidade)	29
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E POLÍTICAS	33
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	33
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA	47
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS BRINCADEIRAS	52
3 GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	59
3.1 CONCEITO DE GÊNERO	60
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO.....	62
3.3 ARTICULAÇÃO DE GÊNERO E EDUCAÇÃO	67
3.4 GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
4 GÊNERO E EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE LAGES/SC	78
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	78
4.1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	78
4.1.2 ENTREVISTA FOCALIZADA.....	79
4.1.3 ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVO DE MAYRING..	81
4.2 CONTEXTO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	83
4.3 ABORDAGEM DE GÊNERO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES.....	85
4.3.1 GÊNERO.....	85
a) FORMAÇÃO ACADÊMICA	87
c) EXPECTATIVA DA FAMÍLIA.....	91
4.3.2 BRINCADEIRAS	93
a) BRINCADEIRAS LIVRES	94
b) BRINCADEIRAS DIRIGIDAS	95
4.3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL	97
a) TEORIAS DE APRENDIZAGEM	97
4.3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	99

a) ROTINA.....	101
b) HISTÓRIAS INFANTIS.....	104
c) ORGANIZAÇÃO DAS SALAS.....	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

A dissertação, cujo tema é estruturado acerca da discussão sobre gênero e educação infantil, resultou, primeiramente, da própria experiência de vida da pesquisadora. Em face da diferença de faixa etária entre si e os irmãos e da forma de organização e dinâmica das relações familiares, sempre que um passeio pela memória é realizado, as lembranças estão constantemente relacionadas ao cuidado quanto à saúde e à higiene e muito raramente relacionadas às atividades do brincar. Assim, tanto a carência de vínculos afetivos, como a escassez de diálogo e brincadeiras dirigidas, geraram um vazio e um sentimento de insegurança, que serviu de companhia para a pesquisadora mesmo após o período em que passou a frequentar a Escola. O ingresso na vida escolar foi, portanto, marcado pela insegurança e pelo medo de errar que eram muito assustadores para a “menina delicada”, que obedecia as regras, não “perturbava” e tinha como referência o bom comportamento e as boas notas. Porém, muitas vezes essa mesma menina se via esquecida em seu silenciamento.

Tais barreiras começaram a ser superadas apenas após o ingresso no ensino superior. A escolha pessoal de seguir o caminho da Educação Infantil, todavia, começou um pouco tímida, repleta de incertezas quanto à qualidade do desempenho profissional. Significou, conseqüentemente, a superação dos medos e desafios que se fortaleceram ao longo dos anos de ensino fundamental e médio. Portanto, esta etapa que tem marcas de uma cronicidade dolorosa de incerteza e superação representou, antes de tudo, em uma peculiar transformação pessoal. Entender o contexto educacional e familiar em que nossos pais foram criados traz um tipo específico de maturidade emocional de modo a diminuir a estéril prática da culpabilização que muitas vezes, atribuímos a eles, sobre nossa educação.

No ano de 2011, comecei a atuar como professora de pré-escola. Já no início da carreira, eu enxergava em cada criança um pouco da própria história, acolhendo cada uma em sua singularidade. Neste período, foi possível entender que fazem parte do universo infantil as interações, as brincadeiras e a fantasia. Firmou-se, pois, a partir de minha vivência em sala de aula, a compreensão da importância de professoras, adultos de maneira geral, proporcionarem ambientes solidários, onde as crianças sejam ouvidas e respeitadas como sujeitos que constroem sua própria história, desenvolvendo a autonomia e construindo sua identidade.

Com o passar dos anos, houve um grande aprendizado quanto à forma de trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade: há sempre que se buscar aperfeiçoamento, é fundamental procurar saber mais e conhecer as especificidades desse trabalho tão compensador e, ao

mesmo tempo, tão repleto de desafios. Os teóricos estudados na formação acadêmica embasavam o processo de cuidar e educar em diferentes turmas de berçário, maternal e pré-escola. Contudo, no decorrer do cotidiano escolar, muitas situações e falas das crianças faziam repensar algumas teorias, que em alguns momentos não pareciam contribuir efetivamente para a resolução de conflitos e para a elaboração de um consistente planejamento da prática cotidiana. Assim, após a aprovação em Concurso Público que assegurou minha admissão no quadro de professores efetivos da rede municipal de ensino, no ano de 2012, busquei dar um passo adiante no meu processo de formação humana e profissional a partir da inscrição no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense, candidatando-me ao Mestrado Acadêmico em Educação.

Admitida no Programa, o próximo passo foi representado por momentos de intensa desconstrução e construção conceitual, leituras e releituras que representaram rachaduras em sólidos estereótipos e novos pilares que, agora, são a base de uma nova versão de mim, dentro e fora do ambiente escolar.

O tornar-se pesquisadora tem sido um desafio pessoal permeado pelo importante ato de compreender o processo de construção da aprendizagem e identidade de cada criança. Após a apresentação em seminários que representam uma das possibilidades formativas do Programa de Mestrado, e todo o processo de desconstrução pessoal e mudança de paradigmas, o pré-projeto de pesquisa que estava apenas centrado no currículo da Educação Infantil, foi configurando-se em um estudo sobre as construções de gênero nas práticas pedagógicas das professoras.

Dessa forma, o problema da pesquisa é: Quais são os discursos presentes nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil que influenciam os papéis sociais atribuídos a meninos e meninas? Escolheu-se esta temática partindo do pressuposto que ocorrem preconceitos e discriminação de gênero nas práticas pedagógicas na pré-escola. Ressalta-se que essa pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 2 do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

Como objetivo geral destaca-se a intenção de analisar como as questões de gênero são trabalhadas nas práticas pedagógicas das professoras que atuam na educação infantil. Deste modo, se fez necessário pensar em três objetivos específicos: a) Conhecer os principais referenciais teóricos sobre educação infantil, gênero e práticas pedagógicas; b) Compreender como as questões de gênero são trabalhadas pelas professoras da pré-escola em um CEIM de Lages; c) Identificar atividades, brincadeiras e histórias infantis na perspectiva de igualdade de direitos para meninas e meninos.

Ressalta-se a importância de um profícuo questionamento sobre as “naturalizadas” construções de gênero, pois discursos machistas e sexistas presentes nas práticas pedagógicas podem conduzir à uma educação que carrega e perpetua as desigualdades de gênero. Louro (2004) direciona um novo olhar sobre o termo gênero, possibilitando a ruptura do estigma do sexo e caracterizando como construção social.

Ao articular essas categorias de estudo, gênero e educação infantil, há a possibilidade de refletir sobre práticas pedagógicas que transcendam as limitações inerentes à desigualdade de gênero, ampliando o desempenho cognitivo das crianças, exercendo as habilidades de forma criativa.

No primeiro capítulo, foi necessário recorrer a Rousseau (1995), considerado um grande pensador que muito teve a contribuir para o pensamento educacional infantil. À luz de uma concepção crítica do processo de desenvolvimento da criança, em sua obra *Emílio ou da Educação*, partiu de um aluno imaginário, abordou algumas virtudes que deveriam estar perpassadas ao longo de sua formação, por toda a sua existência, desde o nascimento.

A partir dos estudos de Ariès (1981), ao observar seus escritos sobre a arte medieval ocidental, percebe-se a ausência da figura da criança no século XII. Destaca-se o papel da religião na saída da mesma do anonimato, por meio de cerimônias como o batismo, primeira comunhão e festas religiosas, tornando fértil o solo para o nascimento de um novo sentimento em relação à morte. Por fim, destaca-se o contato com brinquedos e dos trajes da criança para a construção do conceito de infância. Kramer (1996), ao aprofundar seus estudos em Ariès (1981), buscou na Sociologia e Antropologia fundamentos que cada vez mais distanciava a compreensão da infância restrita às teorias de desenvolvimento psicológico, reconhecendo as circunstâncias históricas e culturais das crianças. A partir dessa relação, torna-se imprescindível a análise de seus textos para fundamentação da pesquisa. Neste mesmo capítulo, apresenta-se Ramos (2015), estudioso cujos estudos resgatam a trajetória da infância no Brasil. Para tanto, apresenta-se uma retomada histórica da situação das crianças nas embarcações portuguesas no início da colonização, as quais eram vítimas de abusos sexuais e muitas vezes, jogadas ao mar na ocorrência de um naufrágio. Retrata que, a evangelização das crianças pelos jesuítas a fim de estabelecer a fé cristã, apesar do caráter de doutrinação, foi a primeira relação da criança e da educação formal.

No segundo capítulo a abordagem se estende para a implementação dos Centros de Educação Infantil no Brasil. Reportando-se à Oliveira (2012), há a contextualização histórica do espaço/tempo em que as concepções foram construídas. Em decorrência da urbanização, industrialização e movimentos sociais que reivindicavam um novo lugar para a mulher na

sociedade, a compreensão acerca da infância vai, também, se modificando. Kramer (2010) questiona a concepção de uma criança universal, proposta como modelo pelas classes dominantes. Demonstra como as pedagogias consideradas “tradicional” ou “nova”, não percebem o sentido social da infância. Finco, Gobbi e Faria (2015) reforçam estas concepções ao tratar a conquista de creches e pré-escolas como uma luta feminista, na necessidade de mudanças na organização familiar.

Os documentos da Educação Infantil analisados foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

Ao tratar das práticas pedagógicas das professoras, merecem destaque os estudos de Freire (1996), sinalizando a necessidade de uma educação democrática. Pensar em docência que respeite a diversidade de gênero é pensar na ética como possibilidade de superação de todas as formas de discriminação. O autor ainda aborda o educar como um processo de ensino-aprendizagem, não somente como transmissão de conteúdo, valorizando o educando como sujeito histórico que deve participar ativamente na produção de saberes.

No interior das instituições de Educação Infantil, Kishimoto (2010) descreve como a forma de organização dos brinquedos proporciona momentos de aprendizagem, favorecendo a diversidade e identidade. Neste sentido, Mirelles (2015), promove uma articulação entre o brincar espontâneo e as ações das professoras, por meio de um documentário que explicita uma pesquisa realizada em diferentes regiões do Brasil, construindo uma concepção do brincar pelo olhar da criança.

No terceiro capítulo são elencados desafios diante da abordagem de questões de gênero nas instituições educacionais. Louro (2004), nos traz o conceito de gênero como socialmente construído e de que forma pode-se oportunizar a desconstrução de paradigmas. Vianna (2011), por meio da análise sobre as construções sexuais, oriundas de explicações biológicas, questiona as naturalizações acerca dos papéis atribuídos a cada sexo.

Carreira (2016) teoriza a resistência produzida ao longo dos anos por diferentes instituições e grupos religiosos conservadores, causando retrocessos na criação de políticas públicas de gênero. Para articular a importância da discussão destas políticas de gênero e educação, Louro (2014) destaca a separação dos sujeitos resultante de uma cultura ocidental, circunstância em que emerge a importância da ampliação do olhar desconfiado nas práticas cotidianas e na forma de organização do ambiente escolar. Para perceber se a escola participa de um modelo normativo, Graupe (2010) proporciona uma análise acerca das desigualdades

entre meninos e meninas, no momento da realização das práticas pedagógicas. Destaca-se a função social da professora como promotora de uma educação em que homens e mulheres sejam iguais na aquisição de conhecimentos.

No campo conceitual de Educação Infantil, Finco (2003) questiona como as relações entre as crianças podem determinar papéis para meninos e meninas, apontando as expectativas dos adultos acerca destes papéis. Tais representações são questionadas por Kishimoto (2008), ao analisar como os brinquedos são organizados e oferecidos para cada sexo, partindo de um olhar adultocêntrico.

O quarto capítulo apresenta a metodologia de pesquisa e os instrumentos de coletas de dados. A pesquisa empírica realizada em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de ensino, no município de Lages. Considerando os critérios de inclusão e exclusão, foram entrevistadas cinco (5) professoras que atuam na pré-escola da referida instituição, por meio da entrevista focalizada com roteiro semiestruturado, conforme os conceitos de Flick (2009). Além das entrevistas focalizadas, foi realizada observação participante passiva, com a finalidade de responder a problemática da pesquisa. Os dados foram analisados segundo a análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2007), pela técnica de análise explicativa.

O embasamento metodológico levou em conta as características e diversidade presentes na abordagem qualitativa, compreendendo a pluralidade de pensamentos que, segundo Flick (2009), se dá a partir de conceitos sensibilizantes. Para ele, na pesquisa qualitativa, o objeto torna-se o motivo determinante da seleção do método, levando em conta as perspectivas dos participantes e sua diversidade.

Nas considerações finais ganharam destaque as reflexões acerca dos relatos apresentados pelas professoras e as percepções pessoais advindas da observação referente aos discursos presentes na organização do espaço, na linguagem, nas brincadeiras, histórias e demais atividades. Há a intenção de produzir uma reflexão que ecoe positivamente a partir da problematização de como estes discursos foram construídos e como contribuem para uma prática pedagógica discriminatória e sexista.

1 HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Neste primeiro capítulo, abordaremos brevemente a história da infância no ocidente e no Brasil. Autores como Rousseau (1995) e Ariès (1981) embasam a reflexão acerca do sentimento e entendimento sobre a infância no contexto ocidental, considerando o processo de transição de um período de indiferença à infância até a necessidade de uma educação voltada ao contato com a natureza e as interações com os adultos. Ademais, é importante enfatizar que, por meio da observação da arte medieval ocidental é possível constatar as contribuições dos ritos religiosos de valorização e preservação da vida das crianças a partir do século XVII.

A discussão sobre a infância no Brasil se fundamenta nos estudos de Ramos (2015), que enfatiza o silenciamento e distanciamento da história característico da infância desde as embarcações portuguesas. Chambouleyon (2015) aborda o período de evangelização e catequização pelos jesuítas e o surgimento de uma nova relação com a educação.

Buscar orientações acerca das implicações dos princípios existentes nas diferentes concepções de infância se constitui na compreensão histórica dos fatos. Perante os novos desafios decorrentes das mudanças sociais, políticas e econômicas emerge a necessidade de uma compreensão acerca dos diferentes momentos históricos sobre a infância.

1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NO OCIDENTE

Estudos acerca da infância no ocidente nos apontam o caminho percorrido até chegar à conceituação e o reconhecimento da criança como sujeito histórico, a exemplo de Rousseau (1995), que ressaltou a importância da ruptura das falsas ideias a respeito da infância. Considerado um visionário da época¹, destacava a primeira educação como a mais importante no aprendizado que a criança levaria para a fase adulta. O autor considerava que o segredo era impedir que a criança se desviasse do caminho do bem, já que era naturalmente boa. Considerava os primeiros anos, a infância e a adolescência, como essenciais no processo de formação de personalidade e caráter do sujeito.

¹ A obra “Emílio ou da Educação”, de Jean Jaques Rousseau, foi publicada no século XVIII, e traduzida no Brasil em 1995. (ROUSSEAU, 1995)

No romance de formação, *Emílio ou da Educação*, Rousseau abordou sobre a criação de um aluno imaginário – órfão, sadio, vigoroso e oriundo de família rica -, acompanhando-o desde o nascimento até o momento que se tornaria homem feito. Para o autor, educar uma criança rica seria arrancá-la do preconceito, ao contrário da criança em situação de vulnerabilidade social, que, ao tornar-se adaptável às diferentes situações da vida, poderia tornar-se um sujeito com mais autonomia.

Tecendo uma crítica referente à atuação dos médicos no que se referia aos poucos cuidados na preservação da vida das crianças, Rousseau atribuía à higiene e às novas práticas de alimentação e amamentação como fundamentais na conservação da saúde. Há a valorização da vida no campo, imersa em atividades livres, boa alimentação e conexão direta com a natureza. O autor ainda enfatiza a necessidade de permitir à criança uma melhor assimilação de ideias, sempre em uma linguagem acessível à faixa sua etária. Recomendando uma maneira adequada de proceder com a educação da criança, o mentor de Emílio orienta para que não seja permitido o choro que, a princípio, seria uma forma de solicitação e, mais tarde, torna-se ordem, a fim de que se realizem todas suas vontades.

O autor atribuía à mulher maior responsabilidade no cuidado, segurança e afetividade na criação dos filhos. Segundo Rousseau (1995), a educação advinha em primeiro momento da natureza, desenvolvendo as faculdades e órgãos necessários à existência humana. “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo.” (ROUSSEAU, 1995, p.10)

Por fim, há o aprendizado em todas as outras coisas, resultante da experiência e observação individual a respeito do mundo. Destacou, também, as peculiares formas de escravidão vivida pelo homem: Quando nasce é enrolado em cueiros, impedido de movimentar-se livremente; na sua vivência são as instituições que aprisionam com suas ideologias, e no momento de sua morte é colocado em um caixão. Em contrapartida, os hábitos adquiridos da natureza conduzem à permanência do mesmo estado, podendo ser mudado apenas pela sensibilidade e esclarecimento. Com atenção especial na infância, destaca a importância do cuidado infantil sem exageros, onde a dor e o sofrimento fazem parte da aquisição de forças necessárias ao desenvolvimento integral do ser humano.

Rousseau considerava importante uma educação diferenciada para meninos e meninas. Educando as mesmas para o matrimônio e maternidade, na condição de submissão ao futuro marido. Aos homens, era atribuído o conhecimento científico, necessário ao seu pleno desenvolvimento quando adulto.

Quando a família é viva e animada, os cuidados domésticos tornam-se a mais cara ocupação da mulher e o mais doce divertimento do marido. Assim, desse único abuso corrigido, resultaria em breve uma reforma geral, logo a natureza readquiriria seus direitos. Em voltando as mulheres a ser mães, logo os homens voltariam ser pais e maridos. (ROUSSEAU, 1995, p. 21).

Apesar desta visão de superioridade do homem em relação à mulher, suas teorias acerca da educação tiveram importância na valorização das crianças, contrapondo-se às concepções tradicionais que as tratavam como adultos em miniatura.

Ariès (1981) também destacou novas concepções de infância que, no século XII, não era representada na arte medieval ocidental. Da mesma forma, na Bíblia, as representações eram pequenos homens, como adultos em miniatura. Não havia lugar para a infância, ocultando sentimentos de amor e afeição. Utilizando-se de uma diversidade de documentos e da iconografia leiga e religiosa, o autor retrata a não existência da consciência em educar a criança em suas particularidades. A figura do anjo surge no século XIII, representada por um jovem rapaz.

Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos. (ARIÈS, 1981, p. 18).

Posteriormente - (século XIV), o menino Jesus remete a infância aos mistérios da maternidade. No século XV, a imagem da criança enrolada em cueiros representava a alma e, no século XVI, começou a sair do anonimato, quando passa a ser representada por ela mesma. “Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu.” (ARIÈS, 1981, p. 25). Ao final do século XVII, com uma diferente organização do espaço privado e a independência dos cômodos, começou a nascer o sentimento de família.

Com o batismo, houve uma maior sensibilidade à morte e respeito à vida da criança. “Consta que durante muito tempo se conservou no País Basco² o hábito de enterrar em casa,

² A **questão basca**, ou **questão dos bascos**, é um conflito territorial e étnico surgido no final do século XV e início do XVI com a unificação da Espanha em um só reino e a anexação da porção sul da região à Espanha e da porção norte da região à França. O povo basco teria ocupado a região da Península Ibérica por volta de 2000 a.C. tendo resistido durante séculos a invasões e à dominação por outros reinos, inclusive os romanos. Sua cultura resistiu ao tempo e às conquistas, se tornando, a língua basca, a língua mais antiga falada atualmente na [Europa](#), mesmo tendo surgido como língua escrita apenas no século XVI o que, apenas contribuiu para fortalecer o espírito nacionalista do povo basco. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/a-questao-dos-bascos/>. Acesso: Fev/2019.

no jardim, a criança morta sem batismo. Talvez houvesse aí uma sobrevivência de ritos antigos, de oferendas sacrificais.” (ARIÈS, 1981, p. 22). A não aceitação do infanticídio pela igreja, no século XVII, muda as concepções em relação aos cuidados com a saúde e higiene dos filhos, modificando práticas até então admitidas.

As primeiras festas voltadas especialmente para a infância foram relacionadas à primeira comunhão, cerimônia vista como uma etapa importante da vida religiosa, juntamente com o objetivo de determinar condutas, ao impor regras disciplinares para o ingresso na comunidade Segundo Ariés, nos séculos XIX e XX, a “Revolução Escolar e Sentimental” resultante de uma maior importância atribuída à educação e do crescente interesse dos pais pelos estudos de seus filhos conduz à redução voluntária da natalidade. Neste período houve o surgimento da percepção da necessidade de educar a criança distintamente do adulto, respeitando valores naturais da inocência e fantasia.

Tanto a carência do sentido da infância, como a sua compreensão a partir de conceitos embasados na função utilitária da criança, compreendida como mão-de-obra responsável por aumentar a renda da família por meio do trabalho, aos poucos vão cedendo espaço para outras interpretações, na família e na sociedade. No período de transição da Idade Média para a Idade Moderna, a marginalização e exploração infantil deram lugar à novas noções de infância. Registra-se a diminuição de práticas de entregar os filhos aos cuidados de outras famílias até os sete anos, idade em que estariam aptos para o trabalho e para o retorno aos seus verdadeiros lares. Dá-se, dessa forma, início a uma nova fase em relação aos sentimentos diante da morte ou perda precoce dos filhos, aumentando práticas de mimos e paparicação principalmente nas classes mais elitizadas.

Partindo da observação que as etapas biológicas e as idades da vida eram ligadas à funções sociais, foi possível compreender a idade dos brinquedos, da escola, do amor, da guerra e cavalaria. Os termos utilizados até o século XVIII, confundiam infância com adolescência. “Tem-se a impressão, portanto, de que, à cada época corresponderia uma idade privilegiada e uma periodização da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a adolescência, do século XX.” (ARIÈS, 1981, p. 16).

É preciso considerar que, até o século XIII, o traje das crianças não era diferenciado dos adultos, marcando uma fase de indiferença à criança. “No século XVII, entretanto, a criança ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguiu dos

adultos.” (ARIÈS, 1981, p. 32). Não havia distinções entre o traje das meninas e dos meninos. Apenas duas fitas nas costas do vestido dos meninos identificavam a separação dos trajes.

Os jogos e brincadeiras tiveram importância na construção do conceito de infância, elucidado pelo autor. Os relatos da infância de Luís XIII demonstram a presença da música e do canto nesta época. Também relata que alguns brinquedos como cata-vento e pião eram substituídos antes de completar dois anos de idade, por instrumentos como violino e rebeca.³

Os referenciais analisados na busca da construção do conceito de infância no ocidente constituem um caminho para entender quais princípios regem as ações relativas às crianças em determinada época, entendendo como as construções históricas contribuem para o desenvolvimento teórico e conceitual. Kramer (2010) considera a maciça transformação em diferentes segmentos que compõem a sociedade como base de transformação do modo de compreender a própria infância: “A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças.” (KRAMER, 2010, p. 19).

Para compreender os caminhos percorridos até que a infância passasse do anonimato ao seu entendimento enquanto construção social, bem como a alteração da compreensão da criança como adulto em miniatura para um sujeito de direitos, Carvalho (2003), relata as concepções provenientes de Santo Agostinho e Descartes.

Agostinho, por exemplo, percebia a criança imersa no pecado e desprovida da razão, por não possuir linguagem que, segundo este filósofo, seria o reflexo da presença de Deus no homem. Já Descartes defendia a ideia de que a criança vive um período onde predominam a imaginação dos sentidos e das sensações sobre a razão. (CARVALHO, 2003, p. 46)

Em contrapartida, Carvalho referencia Ghiraldelli (2000), que considera a infância um período duradouro, não vinculada à bondade e pureza inata. Estas discussões, iniciadas há duzentos anos, se constituíram em fundamentos que proporcionaram um diálogo mais aprofundado sobre as crianças no período dos séculos XIX até o XX. “No século XX, além das discussões estabelecidas sobre a infância de cada criança, como não sendo algo totalmente

³ A *rabeca* ou *rebeca* é um instrumento musical de cordas friccionadas, aparentado ao violino, e geralmente encarado como uma espécie de versão mais rústica ou primitiva deste último. Apesar da evidente semelhança entre os dois, a rabeca pode ser considerada como um instrumento com identidade própria, uma vez que se distingue do violino em muitos aspectos, principalmente na construção e no modo de tocar. Disponível em: <http://rabeca.org/?ip=rabeca>. Acesso em: Jun/2018.

natural, fortaleceu-se a ideia da ‘infância natural’, historicamente criada.” (CARVALHO, 2003, p. 47).

Esta concepção de infância, de acordo com os estudos de Ariès (1981), apesar de sua perspectiva linear, sinalizou-a como fruto da história moderna, passando de um período até então ignorado para condição de adulto em miniatura, representando [...] a recuperação e a divulgação de uma preocupação educativa, abandonada e arquivada, desde o período da “Paidéia Grega”, a qual pressupunha uma diferença e uma passagem entre o mundo da criança e o mundo adulto, passagem essa feita pela educação.” (CARVALHO, 2003, p. 47).

Redin (2000) também considerou os estudos de Ariès (1978) na abordagem acerca dos sentimentos da infância, da criança como categoria social e seu novo lugar na família e na sociedade. “Antes disso, parece que a representação que se fazia da infância estava ligada tão profundamente à vida de grupo como um todo que mal podia ser separado do conjunto de suas representações daquele tempo.” (REDIN, 2000, p. 14).

Segundo o autor, é um fato recente a compreensão da criança como principal integrante na organização familiar, da mesma forma que é atual a natureza privada do cotidiano familiar, fruto da transformação urbana. “A família até o século XVIII era um espaço aberto onde tinham livre trânsito pais, filhos, criados, servidores ou empregados, amigos e protegidos e mais os visitantes (esses não tinham hora, nem de chegada e nem de saída).” (REDIN, 2000, p. 15).

Nesta família medieval, segundo Redin (2000), as crianças eram desconsideradas na convivência diária e, além disto, muitas vezes distanciadas da família, ficando aos cuidados de uma família substituta, onde geralmente aprendiam regras para uma boa educação. No seio familiar a preocupação se voltava mais à moralização, distanciando as relações sentimentais e afetivas. Como eram constituídas de muitas pessoas, os momentos de privacidade para as famílias quase não existiam e as relações sociais tinham o propósito de enaltecer a posição social.

Para Redin (2000), o lugar concedido à criança não aparece como central na sociedade, nem ao menos no ambiente familiar. Porém, paradoxalmente, elas – as crianças, estavam presentes onde houvesse pessoas se relacionando ou simplesmente se encontrando.

No século XVII, a organização da casa passou a corresponder à nova preocupação de defesa contra o mundo e uma necessidade nova de isolamento. Além disso, a comunidade familiar extensa se restringe e rompe: há os pais, os filhos, e separados, estavam os criados, servidores e outros elementos ligados à antiga “casa grande”. (REDIN, 2000, p. 16).

Devido a esta organização, a criança aos poucos vai conquistando um novo espaço ao lado dos pais, tornando-se membro essencial no cotidiano da família e aumentando o interesse pelo processo de sua educação. O aprendizado, antes atribuído a outras famílias, passa a ser de responsabilidade da escola que, em um período anterior, era destinada somente aos clérigos.

Nesse cenário, segundo Redin (2000), inicia-se uma nova percepção de criança, que ao sair do convívio familiar, passa a figurar no âmbito de controle do Estado, principalmente por meio da instituição escolar. “Família e infância fazem parte do projeto político traçado pelo Estado que ocupou os espaços (geográficos, sociais, psicológicos) antes ocupados pelas relações espontâneas.” (REDIN, 2000, p. 17). O mesmo ocorreu com os espaços livres, culturais, de trabalho, de áreas de lazer e circulação de pessoas. Estes espaços foram, aos poucos, tornando-se especializados com tempo e horário determinado.

Para o autor, esta nova organização envolveu a criança no individualismo, pois apesar de marcar um período de significativo interesse, no século XVII, também representou seu confinamento em instituições escolares, retirando-as das relações sociais com os adultos. “Com a expansão do capitalismo (selvagem), a criança perdeu o espaço, perdeu a possibilidade de participar, perdeu a possibilidade do lúdico espontâneo em função de sua substituição por ‘estruturas de consolação’, perdeu a possibilidade de experimentação. (REDIN, 2000, p. 24).

1.2 INFÂNCIA NO BRASIL

Neste subcapítulo apresenta-se o conceito de infância e o lugar da criança na sociedade em diferentes momentos históricos no Brasil, a partir do Período Colonial (1500-1822), passando pelos tempos de Império (1822-1889) e, finalmente, à época da instauração da República (1889). Abordar-se-á o cotidiano da criança dentro destes contextos, seu lugar na família, o papel da educação e os sentimentos relativos ao nascimento e morte dos pequenos no decorrer do século XVI ao século XX.

1.2.1 Infância no Brasil Colônia (1500-1822) e Império (1822-1889)

A história das crianças nas embarcações portuguesas, relatada por Ramos (2015), permite conhecer a triste realidade dos grumetes, pajens ou órfãs do rei. Uma história de naufrágios que a coroa portuguesa precisava impedir. “Mas de evitá-los, não para que os outros inocentes viessem a ser livres de uma morte sofrida, mas, sim, para que os cofres do Reino não tivessem seu prejuízo aumentado.” (RAMOS, 2015, p. 20).

Os grumetes, ou aprendizes de marinheiros, oriundos de cidades portuguesas marcadas pela pobreza, eram recrutados para trabalhar nas embarcações com a promessa de uma promissora carreira na marinha. Porém, no seu cotidiano, permeava a fome, trabalho exaustivo e submissão ao abuso sexual por marujos ou oficiais. Os poucos que sobreviviam a esta realidade, em alguns casos, conseguiam ingressar na Marinha. Os pajens, que provinham de famílias protegidas pela nobreza, eram induzidos a servir algum oficial na embarcação, na garantia de um trabalho menos árduo. Porém, também não se isentando de abusos sexuais pelos oficiais. Estas crianças compunham cerca de 3,8% da tripulação, que unido aos grumetes⁴ somavam 22%.

Aos pajens eram confiadas tarefas bem mais leves e menos arriscadas do que as impostas aos *grumetes*, tais como servir à mesa dos oficiais, arrumar-lhes as câmaras (camarotes) e catres (camas) e providenciar tudo que estivesse relacionado ao conforto dos oficiais na nau. (RAMOS, 2015, p. 30).

Segundo o autor, além de serem considerados superiores aos grumetes na hierarquia marítima, os pajens raramente sofriam castigos penosos, recebendo gratificações e uma melhor alimentação. Também as órfãs do Rei eram vítimas de abuso e exploração sexual, devido à falta de mulheres brancas nas embarcações. Com idade entre 14 e 30 anos aproximadamente, eram consideradas órfãs até mesmo aquelas que tinham somente o pai falecido. Algumas sofriam violência por grupos de marinheiros, outras obtinham proteção para manter-se virgens para o matrimônio com homens de grandes posses da coroa portuguesa. “Assim, podemos supor que existiu uma espécie de sequestro de meninas pobres, principalmente menores de 16 anos, em Portugal.” (RAMOS, 2015, p. 33).

⁴ A maior parte dos grumetes que cruzava os mares em direção à Colônia, vinha de famílias pobres que moravam nos arredores de Lisboa. Um ou outro era órfão ou fora arrancado de uma família de pedintes. Tinham de nove a dezesseis anos. Para os pais, essa era uma maneira de aumentar a renda da família. Eles recebiam o soldo ou pagamento que os pequenos ganhavam e se esses viessem a morrer em alto-mar, livravam-se de uma boca para alimentar. Disponível em: <http://historiahoje.com/grandes-navegacoes-a-vida-dos-grumetes>, Acesso em: nov. de 2018.

Na ocorrência de um naufrágio, segundo o autor, as crianças eram as primeiras a serem jogadas ao mar, marcando um período de significativa mortalidade infantil e exposição excessiva ao sofrimento e abandono. Aquelas que chegavam com vida nas matas, pereciam com o calor, o frio, as longas caminhadas e os ataques de nativos. “Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer.” (RAMOS, 2015, p. 48).

A chegada dos jesuítas no Brasil, por meio de uma nova relação com as crianças indígenas, marca uma fase de descoberta da infância e da educação. Com o intuito de estabelecer a fé cristã e com a notória dificuldade de conversão dos adultos, perceberam na evangelização dos meninos um caminho para doutrinação, a fim de estabelecer virtudes que abominariam os costumes dos pais. (CHAMBOULEYRON, 2015).

Uma alternativa para a falta de padres, segundo o autor, se encontrava na conversão de meninos em sacerdotes. Posteriormente eram enviados à Europa, ficando livres do pecado, já que a maioria não demonstrava interesse pelas virtudes pregadas pelos jesuítas. Os que apresentavam maiores habilidades poderiam entrar para a Companhia de Jesus e, aos menos habilidosos, caberia apenas o trabalho como intérprete. Os catecismos por meio do diálogo permitiam uma melhor fixação das regras e normas da Igreja.

Ensinar os meninos índios das aldeias, fossem elas fundadas pelos padres (como as que principalmente se fizeram no tempo de Mem de Sá), fossem aldeias dos diversos grupos indígenas (onde os padres muitas vezes se instalavam ou apenas visitavam), requeria um grande número de religiosos que dificilmente a Companhia de Jesus foi capaz de preparar ou enviar da Europa, daí as constantes queixas e apelos dos padres do Brasil aos seus irmãos de Portugal, ao longo de todo século XVI. (CHAMBOULEYRON, 2015, p.74).

Chegando à puberdade, conforme as palavras do pesquisador, caso não ingressassem na companhia, os jovens retornavam para as tradições indígenas. Assim, os jesuítas atribuíram à infância a fase ideal para o estabelecimento de virtudes, utilizando-se de estratégias como cantos, disciplina e novos projetos que iam se transformando ao longo do tempo. Este período de transição de uma nova definição de infância determinou como as crianças entravam no mundo adulto. As crianças passaram a participar das festas religiosas, sendo mais protegidas pela família, para o afastamento do mal e do perigo das bruxas presentes em mitos religiosos.

Para Del Priore (2015), a contextualização do período colonial do Brasil assinala um período de transição no que se refere à concepção de infância. Com fundamentação em Galeno, pesquisador muito citado nos tratados de medicina nos séculos XVI e XVIII, a infância era constituída por três períodos:

O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na metade do século XVIII, ou ainda aprendiam algum ofício, tornando-se ‘aprendizes’.” (DEL PRIORE, 2015, p. 84).

Os manuais de medicina ensinavam às mães novas práticas de cuidados com o recém-nascido, sugerindo a substituição dos ritos que se utilizavam de ervas, azeite e demais líquidos pela utilização da higienização com água e sabão. “As mães, por sua vez, cuidavam para preservar a função simbólica da sujeira do corpo infantil como uma forma de proteção contra o mau-olhado ou bruxarias.” (DEL PRIORE, 2015, p. 87).

Contudo, como pontua a autora, estas práticas censuradas pelos médicos representavam uma preocupação com a vida e saúde dos filhos. “O que a maior parte dos autores não se dava conta é que as crianças eram cevadas desde cedo com toda a sorte de papinhas, por uma única razão: as mães queriam fortificar logo seus pequeninos, evitando o risco de perdê-los nos primeiros meses.” (DEL PRIORE, 2015, p. 88). Entretanto, o intestino e o estômago, ainda em formação, desenvolviam doenças tais como a gastroenterite, muitas vezes custando a própria vida do recém-nascido.

Para Del Priore (2015), o sentimento de preocupação e cuidado com os filhos se manifestava também pelo medo das bruxas e assombrações. O cuidado materno, as orações e os rituais para afastar o suposto mal estimulavam o sentimento de proteção. Mas estes cuidados não davam conta de reduzir o alto índice de mortalidade infantil. As doenças comuns da época eram prevenidas com remédios de êxito insuficiente.

Outra forma de proteção e fidelidade aos ideais católicos eram os rituais de batismo, que, de forma geral, objetivavam a inserção da criança no convívio familiar e social. “Criticando a habitual demora dos pais, a Igreja dava-lhes apenas oito dias de tolerância para a cerimônia, pois ‘era certo que os mínimos inocentes que morriam logo depois do batismo se terem o uso da razão’ iam direto para o céu sem passar no purgatório.” (DEL PRIORE, 2015, p. 94).

Segundo a autora, além do batismo, permeava no início do século XIX, um sentimento de afetividade nas relações familiares. Porém a arte de contar histórias, as cantigas e os acalantos eram atribuídos à mulher.

A expressão 'amor materno' pontua vários destes documentos, revelando a que ponto as mães, no momento da despedida, tinham os corações carregados de apreensão, temerosas do destino dos seus dependentes. A ama negra, como lembra Gilberto Freyre, deu também sua contribuição para enternecer as relações entre o mundo adulto e infantil. (DEL PRIORE, 2015, p. 96).

Entretanto, o excesso de mimos era considerado uma preocupação na educação dos filhos, que deveriam manter-se afastados de atitudes consideradas profanas. No período colonial era comum a utilização de castigos e violência física, que muitas vezes atingiam até mesmo as mães que tentassem proteger a criança. “Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor.” (DEL PRIORE, 2015, p. 97).

Parafrazeando a autora, destaca-se que o cuidado em despertar, na criança, a responsabilidade, a obediência e outros comportamentos considerados adequados, assume um viés pedagógico. Por meio da leitura e escrita nos manuais de alfabetização e introdução de conceitos religiosos, proporcionava-se a compreensão da doutrina cristã e a apreensão de valores morais. “Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais que lutar pela sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades.” (DEL PRIORE, 2015, p. 104).

Segundo Scarano (2015), nos registros no período setentista colonial, na região de Minas Gerais, há poucas referências à infância. “Pouco se fala da vida diária e dos aspectos mais corriqueiros do cotidiano e não há interesse em comentar como viviam os escravos e os pobres, as mulheres e, menos ainda, as crianças, mesmo se tratando dos filhos de pessoas de importância.” (SCARANO, 2015, p. 107).

Entretanto, segundo a autora, esta ausência não significa uma total desvalorização. Considerada a continuidade da família, a criança participava das festividades e da vida cotidiana. Porém, sua morte logo era superada pelo nascimento de outra criança, que acompanhava a mãe na venda de produtos, no período da mineração. “As famílias, sobretudo as de negros e mulatos livres, eram substancialmente matrifocais, dirigidas e sustentadas muitas vezes pelo elemento feminino que deveria contar com um mínimo de auxílio, inclusive dos filhos.” (SCARANO, 2015, p. 110).

A tradição da participação das crianças nas festividades, segundo a autora, teve origem com a vinda dos jesuítas, que visavam incutir a religião católica. Contudo, existe uma carência de documentação acerca do papel desempenhado pelas crianças de diferentes etnias. “Mas sabemos que as crianças ‘de cor’ estavam bastante treinadas para representar ou cantar,

uma vez que tinham muitas vezes função de divertir e alegrar suas donas e seus patrõesinhos. Treino que vinha, às vezes, da mais tenra infância.” (SCARANO, 2015, p. 126).

Outro marco do período colonial, no que se refere ao sentimento acerca da infância, para Marcilio (2003), foi implementação, no início do século XVIII, da “Roda dos Expostos.” A mesma estendeu-se em um longo período, passando pelo Império, República (1889) só extinta em 1950. Seus objetivos contemplavam os cuidados relativos ao batismo e à amamentação, sendo atribuída esta responsabilidade às amas de leite. Também buscava evitar a morte dos bebês, abandonados em qualquer lugar que encontrassem pelo caminho, largados à própria sorte, expostos à fome, ao sofrimento e muitas vezes ao ataque de animais, posto seus genitores considerarem não haver condições de criá-los.

A Roda dos Expostos, segundo o autor, foi inventada na Europa medieval. Seu formato permitia conservar o anonimato. “O nome da roda provém do dispositivo onde se colocava os bebês a serem abandonados. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição.” (MARCILIO, 2003, p. 57). Porém, como não eram assistidas institucionalmente, geralmente essas crianças não entravam à vida adulta. Em muitos casos, eram enviadas a famílias substitutas, mas sem direitos garantidos na legislação.

No período de 1864 à 1881, segundo Earp (1997), houve um aumento significativo de atendimento à crianças negras na Roda dos Expostos, devido a Lei do Ventre Livre de 1871. Esta época “[...] pode ser considerada a institucionalização do abandono infantil, na medida em que liberta os “ingênuos” mantendo suas mães na condição de escravidão”. (EARP, 1997, p. 183). A partir do momento em que esta prática foi transposta da Europa para o Brasil, muitos senhores de escravos adotaram o costume de afastar os filhos recém-nascidos de suas escravas, abandonando-os na Roda dos Expostos. Assim poderiam aluga-las para servirem de amas de leite. Como este costume se tornou rentável, foi cada vez mais difundido e adotado por outros senhores, desintegrando ainda mais a família dos escravos.

Considerando que, segundo a autora, naquele momento histórico eram altas as taxas de mortalidade infantil, os ideais de caridade da Igreja e sociedade como um todo, foram gradualmente incorporados às instituições de assistência, que aumentavam de forma considerável a cada dia. “As crianças ditas ‘desvalidas, miseráveis e órfãs’ tinham seu lugar social predestinado: para as meninas, a ocupação de empregadas domésticas e as Ordens Religiosas, e para os meninos, as Forças Armadas e o ensino profissionalizante.” (EARP, 1997, p. 184).

Diante deste contexto, torna-se importante ressaltar a desigualdade, já existente, na educação e no cotidiano das crianças menos favorecidas e das crianças da elite durante o Período Imperial. Mauad (2015) encontra, nas fotografias, alguns vestígios referentes à imagem da criança, condicionada à contemplação e ao consumo:

A escolha da pose, da indumentária, do olhar, dos objetos e acompanhamentos compunham a *mise-en-scène* do retrato oitocentista, da qual nem as crianças estavam livres. Eram enfeitadas e engalanadas, para fazerem boa figura, e, além disso, aprisionadas em cadeiras ou nos braços da mãe ou da vó. (MAUAD, 2015, p. 141).

As fotografias da família imperial revelaram uma infância de brincadeiras ao ar livre, no jardim pertencente ao palácio. Demonstaram, também as vestimentas consideradas como um padrão a ser adotado. “As fotografias mostram que os modelinhos das meninas e meninos seguiam à risca o figurino francês. O que variava era o tipo de tecido empregado: morin, algodão, morin superior, cambraia, chita, cretone, lãzinha, seda, merino e cetim.” (MAUAD, 2015, p. 143).

Em relação à educação das crianças da elite, predominava uma valorização nos trabalhos manuais para as meninas e intelectuais para os meninos. “Os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente um advogado.” (MAUAD, 2015, p. 152). Contudo, também havia a possibilidade de ingressar na carreira militar.

Segundo a autora, no ano de 1820, um observador estrangeiro relatou que, no Brasil, os trabalhos manuais, o conhecimento de música e outros idiomas, eram fatores importantes para uma moça ser considerada prendada.

O mesmo observador apontava para o fato de que a educação feminina, iniciada aos sete anos e terminada na porta da igreja, aos 14 anos, supervalorizava o desempenho feminino na vida social. Na Corte imperial, das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar. (MAUAD, 2015, p. 154).

Na elite oitocentista, aflição e inquietação predominavam nas sensações das crianças e adolescentes. Desde a infância deveriam submeter-se às normas disciplinares que reprimiam os movimentos. Nas fotografias, eram enclausurados ao centro da pose, nas festividades aos trajes enfeitados, na escola às regras disciplinares e em seus lares à moralidade e os temores a Deus.

1.2.2 Infância no Brasil República (1889 até a atualidade)

Após a instauração da República, o início do século XX foi marcado pelo crescente processo de industrialização e urbanização de grandes centros. “A implantação da indústria e sua conseqüente expansão norteou o destino de parcela significativa de crianças e também adolescentes das camadas economicamente oprimidas em São Paulo, como havia norteado em outras partes do mundo.” (MOURA, 2015, p. 260).

O desejo de alcançar novos horizontes favoreceu, segundo a autora, a vinda de estrangeiros, quando crianças, juntamente com suas famílias, fugiam da fome e miséria do país de origem.

Relevante, no caso, é o fato de que sua história remonta ao imenso contingente de imigrantes, principalmente italianos, que aportou em São Paulo a partir das décadas finais do período oitocentista, muitos dos quais permaneceram na cidade e praticamente selaram o destino no trabalho das fábricas e oficinas. (MOURA, 2015, p. 261).

Esse período foi marcado pela exploração do trabalho e baixa remuneração dos trabalhadores e, inclusive, uma desvalorização salarial ainda maior para jovens meninas. Estes aspectos [...] “refletia claramente o fato de que sobre a infância e a adolescência pesava decisivamente a determinação do empresariado em reduzir os custos de produção.” (MOURA, 2015, p. 262).

Segundo Earp (1997), com o estabelecimento da República, o modelo de caridade citado no capítulo anterior foi substituído pela filantropia. “[...] instaurou-se uma nova ordem baseada nos ideais de ‘Ordem e Progresso’, iniciando-se um processo de organização de um mercado assalariado, condição básica para que as relações capitalistas se instalassem e dominassem a economia brasileira.” (EARP, 1997, p. 184). Nesse contexto, o aumento das relações capitalistas e o desenfreado processo de urbanização por escravos e pessoas menos favorecidas, agravaram ainda mais os problemas de habitação e saúde.

Para Passetti (2015), atualmente, a filantropia funciona como redução dos custos estatais e como empregabilidade na esfera privada. “Ela responde socialmente pela superação do desemprego de funcionários na esfera governamental, ao mesmo tempo que libera os empresários para fazer filantropia, reduzindo o pagamento de seus impostos.” (PASSETTI,

2015, p. 368). Assim, seus resultados tornam-se insignificantes ao atingir somente uma parcela das crianças vítimas da violência, hospitalizadas ou abandonadas.

Dando continuidade ao contexto histórico demonstrado por Earp (1997), a nova forma de organização familiar era padronizada seguindo o modelo das famílias mais elitizadas, crescendo o ideário de “higienização” das famílias consideradas mais carentes.

Nesse entrecruzamento, encontrava-se a criança ‘abandonada’. A intervenção da família pobre se justificava na medida em que esta era entendida como a grande responsável pelas condições em que se encontravam seus filhos. As medidas de assistência acabaram ultrapassando o nível de filantropia para se tornarem uma obrigação do Estado. (EARP, 1997, p. 185).

A partir daí, cresceram as instituições de internação deste “menor abandonado”, com o objetivo de torná-lo útil à sociedade. Seguindo uma proposta de segurança, estas crianças eram confinadas a fim de serem educadas para proteger a sociedade de qualquer ameaça. No entanto, “[...] a dimensão educativa desaparecia no emaranhado de relações burocráticas e punitivas, onde a criança não era considerada nem individual nem socialmente.” (EARP, 1997, p. 186).

Além da submissão da criança a condições precárias de higiene e educação, citada por Earp (1997), os castigos físicos eram considerados a melhor forma de punição. Deste modo, se estabeleceu uma estigmatização destas crianças e jovens, considerados culpados pelo fracasso deste modelo de assistência. Entretanto, o período entre a década de 80 e 90 foi marcado pela historicidade do desamparo e negligência infantil.

Com o processo de democratização do país, cresceram as denúncias e as críticas ao desumano e massificado atendimento institucional, acabando por produzir o desmonte da maioria dos grandes internatos do Estado. No bojo desta luta, da pressão de movimentos sociais e do advento da Constituição, nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), construído democraticamente por setores da sociedade voltados para a defesa das crianças e adolescentes. (EARP, 1997, p. 187).

O surgimento desta legislação torna-se um novo marco na história da criança. “Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o Estado assume, enfim, sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História. (MARCILIO, 2003, p.79)

Para Lajolo (2003), as concepções de infância não foram escritas pelo olhar da criança. Pelo seu silenciamento, sempre ocupou um lugar oposto em relação ao sujeito que a nomeia e

estuda. Na tentativa de uma definição, atuaram diferentes áreas do conhecimento, da psicologia à pedagogia.

Foi, aliás, através de diferentes formulações destas disciplinas que começaram a circular diferentes concepções de infância: primeiro, vendo a criança como um adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois... Fomos acreditando sucessivamente que a criança é uma tábula rasa onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, ou ainda que as crianças do sexo feminino já nascem carente do pênis que não tem, ou então tudo isso, ou nada disso, ou então ou então ou então. (LAJOLO, 2003, p. 232).

No século passado, segundo a autora, as literaturas brasileira e europeia retratavam as crianças sob um caráter de fragilidade. Construía-se, assim, a imagem de criança a partir de um campo particular, por meio de imagens naturais e ingênuas. “Como aliás, fez o autor de *Iracema*, ao reforçar o recado de seu livro, simultaneamente nostálgico e nacionalista, com a inclusão, na história, da fragilidade de uma criança órfã e migrante.” (LAJOLO, 2003, p. 236).

Para a autora, a história da criança no Brasil vem demonstrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito nas organizações e o cotidiano que a criança está imersa. O mundo que a criança deveria ter é diferente da realidade. As crianças, na história, foram gradativamente orientadas para o trabalho, o ensino, controle do corpo e a moralidade. Sobrou-lhes pouco tempo para realmente viver a infância, permeada de alegria, riso e a brincadeira.

Desse modo, principalmente a partir do século 20, a criança mostra-se fonte inesgotável de produção, seja para ciência, seja para o mercado. Para esses ‘novos sujeitos’, inventam-se métodos e objetos que procuram dirigir seu crescimento conforme normas físicas, psicológicas, cognitivas, sociais, etc. (HANSEN, 2011, p. 81).

A autora (2011) aponta que, atualmente, são direcionados discursos relacionados à saúde, direitos e educação das crianças. Ao expandir sua imagem para a paisagem urbana, torna-se alvo do mercado e publicidade veiculada nas mais diversas mídias. “A infância torna-se domínio de áreas muito diferentes, e as crianças, novos ‘sujeitos’ e ‘consumidores, para quem se dirigem métodos, objetos e produtos, destinados a orientar seu crescimento de acordo com padrões físicos, cognitivos e sociais.” (HANSEN, 2011, p. 80).

Em um breve estudo sobre a história da infância no ocidente é possível constatar que a infância é uma construção com múltiplos entendimentos sobre o lugar da criança no decorrer da história. Na Idade Média um lugar de invisibilidade e insignificância. Posteriormente, na

Idade Moderna, um lugar de formação de herdeiros ou formação de mão-de-obra menos onerosa. Atualmente, um lugar fértil para a proliferação de ideias especialmente desenvolvidas para a sociedade do consumo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo será abordada a implementação das instituições de educação infantil, refletindo como as políticas de atendimento foram construídas historicamente. Também se discute sobre as dificuldades de definir um referencial teórico metodológico para atender crianças de diferentes contextos sociais. Ainda, nesse capítulo, a análise das políticas públicas da educação infantil e a importância da elaboração de um planejamento pedagógico voltado à garantia do direito constitucional de todas as crianças serem atendidas em creches e pré-escolas.

As práticas pedagógicas serão evidenciadas no sentido de promover reflexões sobre a aprendizagem das crianças e sobre os princípios que norteiam o trabalho das professoras, conforme as recomendações da legislação no que se refere à educação infantil. Neste sentido, abordaremos a influência da psicologia na definição dos saberes necessário às práticas pedagógicas, enfatizando a influência social e cultural no processo de aprendizagem.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao trilhar um caminho na busca de concepções de educação infantil até chegar ao entendimento da importância de lançar novos paradigmas, foi necessário perceber como tais concepções foram incorporadas ao longo da história no Brasil. As quais, são construídas historicamente em distintas épocas. “Para entender este processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas.” (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

A autora faz um resgate histórico, a partir do início do século XIX, quando, na ausência de instituições educacionais, o cuidado e a educação dos filhos pequenos cabiam somente à mãe. Na metade deste mesmo século, com o aumento das grandes cidades, a situação foi se modificando gradativamente. As elites políticas desejavam um lugar especializado para desenvolvimento de seus filhos, suprimindo o desejo da construção de uma sociedade moderna. Discussões referentes à igualdade de acesso entre as diversas camadas sociais convergiam com discursos que traziam a educação como direito de todas as crianças ou com uma visão mais voltada à caridade.

No início do século XX, segundo Oliveira (2012), com o aumento da urbanização decorrente da industrialização, houve uma mudança no entendimento relativo ao cuidado e educação das crianças, predominando a assistência mais científica. Neste contexto, movimentos operários reivindicavam melhores condições de trabalho nas fábricas, que aumentavam a cada dia a produção, com contratação também de muitos imigrantes europeus. “Nesse clima, muitas mulheres, também contratadas pelas fábricas, começaram a se politizar e a exigir seus direitos, o que incluía a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho.” (OLIVEIRA, 2012, p. 22).

A preocupação com a creche se expandiu gradativamente para a classe médica, preocupada com questões sanitárias, como forma paliativa de afastar a criança de ambientes insalubres. Posteriormente, alguns setores da classe dominante defendiam a construção destes espaços como forma de combate a marginalidade, porém, sem uma análise mais aprofundada das condições sociais a que as crianças eram submetidas.

Ainda segundo Oliveira (2012), aos poucos, as questões educacionais foram incorporadas nas discussões referentes à criação das políticas públicas nacionais. O Movimento das Escolas Novas⁵, por exemplo, visava à inclusão da educação pré-escolar como base do sistema de ensino. “Alguns intelectuais, como Mário de Andrade em São Paulo, propunham a disseminação de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins de infância de Fröebel, que deram origem aos parques infantis criados em todas as cidades brasileiras.” (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

A criação das instituições de educação pré-escolar no Brasil foi o ponto central de análise de Kramer (2010), ao questionar a concepção de infância na perspectiva de uma criança universal, concebida como um modelo padrão pelas classes dominantes. Segundo a autora, no século XVI, houve uma significativa ampliação da vida de crianças devido aos avanços da ciência. No entanto, esta constatação se aplicava mais às elites, devido ao grande índice de mortalidade ainda existente nos países economicamente dependentes.

Neste contexto, ao conceituar a criança como um modelo universal, não estavam presentes questionamentos acerca das classes sociais e das distintas culturas que constituíram

⁵ Em fins do século XIX e começo do século XX, a escola no mundo ocidental sofre uma revolução com o surgimento do movimento das “escolas novas” que se corporificou na Escola Nova. Esta surge com o propósito de reformar a escola tradicional, que se baseia na tradição, na transmissão do conhecimento acumulado, no intelecto, na razão, no livro e na autoridade do professor para introduzir uma “educação nova” que propõe o aluno no centro do processo pedagógico, bem como seu interesse e sua motivação, lhe proporcionando um sentido vivo e ativo. (ROSA & SILVA, 2016)

a formação de nosso país, distanciando, destas concepções, o papel exercido nas comunidades das populações indígenas, imigrantes europeus e africanos, por exemplo.

Os significados ideológicos de infância, segundo Kramer (2010), embasavam uma pedagogia denominada como “tradicional” e outra denominada como “nova”. Na primeira, a relação com o adulto enfatizava a fragilidade e incompletude da natureza infantil com uma dependência baseada em regras, disciplina e constante autoridade. No entanto, na segunda, eram consideradas as relações da criança com a sociedade. Com o objetivo de desenvolver as possibilidades naturais da criança, surge uma Psicologia mais científica, baseada no método genético. Neste caso, houve uma negação social e econômica, camuflando o papel desempenhado pelas crianças com estáveis condições de vida. Ambas as ideologias concebem a criança como abstrata, não se percebendo, ainda, um significado social da infância. “Tratar da criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância.” (KRAMER, 2010, p. 23).

Nesta direção, a origem da educação pré-escolar foi configurada como uma “Educação Compensatória”, de certa forma, mascarando os reais problemas da miséria e da fome. “Supor que os problemas econômicos podem ser superados sem modificações nas relações de produção existentes, ou seja, sem mudanças na infra-estrutura econômica, reflete uma concepção idealista e liberal do mundo.” (KRAMER, 2010, p. 30).

Desde a década de 60, segundo a autora, a abordagem de privação cultural postula o fracasso escolar como decorrente de um atraso cultural “[...] o filho do operário é visto como uma criança burguesa incompleta.” (KRAMER, 2010, p. 41). Emerge, assim, a necessidade de valorização das diferentes culturas, permitindo a compreensão de sua realidade, a fim da modificação e redução das desigualdades da qual faz parte, involuntariamente.

Enquanto que, na Europa, os primeiros jardins da infância surgiram no século XIX, no Brasil, isso ocorreu somente no século XX. Resultante de iniciativas oriundas da área da saúde, com argumentos relacionados às questões de higiene, saúde e proteção à infância, em 1909 foi instaurado o primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro. Em 1930 nasce uma relação da criança com o Estado. “Um Estado liberal, supostamente neutro, enfim, que estava em vias de fortalecimento.” (KRAMER, 2010, p. 55).

Segundo Finco, Gobbi e Faria (2015), a luta pela implementação e expansão da creche e pré-escola foi uma luta feminista, visando a garantia da igualdade de direitos para homens e mulheres, por meio da participação da mulher na vida profissional.

A luta por creches estava entre as bandeiras da União Democrática de mulheres – UMD de Santo André, fundada em 1946, sendo presidida pela operária e ativista Carmem Edwiges Savietto e contando com o ativismo de uma de suas mais antigas filiadas, a operária Armelinda Bedin, ambas eleitas vereadoras pelo PST, legenda que abrigou os comunistas quando seu registro foi cancelado meses antes que elegeu o primeiro prefeito operário e Comunista do estado de São Paulo. (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 62).

Tal luta teve relevância ao fomentar discussões profícuas sobre a responsabilidade compartilhada no cuidado com os(as) filhos(as), por meio das mudanças na organização familiar decorrentes da ampliação do direito das crianças a creche. Atribui-se à mulher a “[...] importância de estar presente na sociedade e atuar, cuja principal bandeira foi a luta por creches próximas ao local de moradia.” (FINCO, GOBBI, FARIA, 2015, p. 66). Mais adiante, no ano de 1978, o “I Congresso da Mulher Metalúrgica”, realizado em São Bernardo do Campo, marca a luta das mulheres pela ampliação de espaços educacionais para o cuidado de seus(as) filhos(as), enquanto trabalham.

Oito anos depois, ou seja, em 1986, a Central Única dos Trabalhadores CUT lançou a campanha nacional “Creche para todos” como a primeira reivindicação proposta das mulheres dessa entidade com idêntico argumento, ou seja, de reduzir a carga de responsabilidade das mulheres sobrecarregadas com as tarefas vinculadas à reprodução. (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 65).

Esta etapa representou avanços significativos nas discussões, levando à criação do reembolso-creche, ocasião em que era permitido às empresas a adoção em substituição ao local de amamentação, desde que definido em comum acordo. Com a garantia de direitos previstos na Constituição Brasileira, em 1988, ressalta-se a importância do educar na educação infantil:

A Constituição brasileira de 1988 garante não só o direito das mulheres e dos homens trabalhadores, do campo e da cidade, a terem creches e pré-escolas para seus filhos e filhas, mas assegura, como opção da família, o direito da criança de 0 a 6 anos de ser educada em um contexto coletivo da esfera pública, tendo creches e pré-escolas como agências educativas. (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 10).

Segundo Finco, Gobbi, Faria (2015), a definição de creche como uma luta de homens e mulheres surgiu na Conferência Nacional das Mulheres Metalúrgicas (2007), buscando criar instrumentos que garantissem o direito à educação da pequena infância operária e indicando frentes de luta.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, “[...] a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições

pelos profissionais de Educação Infantil.” (BRASIL, 2010, p. 15). Historicamente, percebemos que a educação vêm sofrendo modificações, visando torná-la mais adequada a realidade.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), têm, como objetivo, nortear as políticas públicas, propostas pedagógicas e o currículo da educação infantil. Considerando a educação como direito social da criança, garantida na Constituição de 1988, é resultante de conquistas de movimentos sociais ligados à manifestações de mulheres, trabalhadores e profissionais da educação. “Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.” (BRASIL, 2010, p. 11).

No âmbito da educação infantil surgem discussões referentes às práticas de aprendizagem e questionamentos acerca da educação da criança em ambiente coletivo. Também há espaço para o diálogo no sentido de estimular e assegurar práticas para crianças de 0 a 5 anos que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem sem antecipar conteúdos do ensino fundamental.

Nesse sentido, é importante compreender os conceitos de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Assegurando uma educação pública qualificada e garantida pelo Estado, define-se educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12).

Valorizar a efetiva participação da criança na produção de cultura significa, entre outras ações, construir sua identidade nas relações e práticas que vivencia no cotidiano escolar. A brincadeira, imaginação, fantasias e os desejos fazem parte deste processo. O currículo, neste sentido, deve associar todas estas práticas com a cultura, ciência e meio ambiente, promovendo o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos na sua integralidade.

A revisão das DCNEI fazem parte das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013:

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E o Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p. 7).

O relatório destinado à Educação Infantil, apresentado pelo relator Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresenta com clareza as desigualdades que fizeram parte da implementação da pré-escola desde o século XIX. “Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.” (BRASIL, 2013, p. 81).

Segundo o documento, somente na Constituição de 1988 a Educação Infantil foi garantida como direito social, em um contexto marcado por movimentos sociais e o processo de redemocratização do país. Este período teve importância para ruptura de paradigmas educacionais infantis pautados no assistencialismo e escolarização, buscando a assunção de uma nova identidade.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação. (BRASIL, 2013, p. 81).

Dentre as atribuições da LDBN/96, destaca-se o incentivo à autonomia das instituições educacionais na construção curricular e elaboração da proposta pedagógica. Entretanto, deve-se garantir a aprendizagem e gratuidade da educação infantil. Assim “[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.” (BRASIL, 2013, p. 82). A partir dessa revisão das DCNEI, a criança é considerada central no planejamento das propostas pedagógicas, considerada sujeito de direitos que se constrói historicamente por meio das interações em âmbito social. “Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e

suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.” (BRASIL, 2013, p. 86). Segundo a LDB/96⁶: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2017, p. 22). A avaliação será efetivada por meio de registros, onde serão explicitados aspectos relativos ao desenvolvimento da criança. Enfatiza-se que tais registros não poderão servir de requisito para o ingresso ao ensino fundamental.

Em seu estudo, Faria e Palhares (2007) apontam os rumos e desafios da educação infantil posteriores à LDB/96. Segundo as autoras, assim como a Constituição de 1998, esta lei enfatiza a educação infantil como direito das crianças, reascendendo a discussão em relação ao financiamento, gestão, formação profissional e organização dos sistemas de ensino para esta modalidade. Entretanto, entre muitas discordâncias, as autoras destacam as concepções adotadas na tentativa de organizar o ambiente educacional. “Surge do sempre presente embate entre aqueles que estão em posições executivas e precisam dar respostas aos desafios da realidade e aqueles que estão na universidade e nos centros de pesquisa, desenvolvendo a necessária abordagem crítica dos fenômenos educativos.” (FARIA; PALHARES, 2007, p. 17).

Na garantia de assegurar a proteção da criança nas esferas sociais, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA⁷, prevê a proteção integral da criança e do adolescente, considerando criança até a idade de doze anos incompletos. Além dos direitos à vida, saúde, liberdade, respeito à dignidade, convivência familiar e comunitária, esta lei dispõe sobre o direito à educação, cultura, esporte e lazer.

Quanto à educação, se espera igualdade de condições de acesso e o direito ao respeito por parte dos educadores. Ademais, reforça-se a necessidade de pais ou responsáveis participarem da elaboração das propostas do projeto político pedagógico. Ao estado compete: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016);” (BRASIL, 2017, p. 47). Em relação à família compete a

⁶ Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. Atualização 2017.

⁷ Versão 2017, da Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

garantia da frequência escolar. “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2017, p.47).

As concepções de criança conceituadas de forma crítica nesta dissertação, em especial a compreensão expressa nos escritos de Kramer (2010), que destaca as diferenças entre a classe social e diferentes culturas no processo de aprendizagem, reforçadas no decorrer da leitura do ECA. “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” (BRASIL, 2017, p. 48).

Ao falar de atos infracionais, segundo Passetti (2015), as políticas atuais são as mesmas. Ainda que o exercício da cidadania seja recomendada pelo ECA, a criança e o adolescente continuam sendo considerados perigosos: “[...] proveniente de situações de miséria, passível de cometer atos antissociais graves e, novamente como delinquente, por juízes e promotores que atuam ainda segundo a mentalidade do Código de Menores.” (PASSETTI, 2015, p. 370)

Entretanto, segundo Passetti (2015), apesar da inauguração deste momento em que os rumos da história poderiam ser modificados, não há uma legitimação destes ideais pela sociedade, prevalecendo a concepção punitiva nas decisões.

A educação para a cidadania defendida pelo ECA continua subordinada à perspectiva criminalizadora dos antigos códigos de menores, pois a mentalidade jurídica no Brasil continua predominantemente encarceradora e não surpreende que, tanto tempo após a promulgação do ECA, temos que registrar que a história de séculos de punições não se muda só com lei. (PASSETTI, 2015, p. 371).

Carvalho (2003) lembra que o ECA/90 surge como instrumento legal que aponta princípios e enfatiza a garantia de direitos: “[...] determinou a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, cuja responsabilidade consiste em traçar diretrizes políticas e zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes.” (CARVALHO, 2003, p. 69). Assim, a autora refere-se à Ângela Barreto (1997), ao afirmar que a concepção de educação infantil, anunciada pela LDB/96, implementou os direitos garantidos na Constituição/88 e confirmados no ECA/90.

Para entender a importância da inserção da educação infantil na educação básica, a autora também remete-se a Barreto (1997), que reconhece esta inserção como fundamental ao cumprimento do que preconiza a LDB/96: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e

fornecer-lhe meios para progredir no trabalho de estudos posteriores.” (CARVALHO, 2003, p. 70).

Entretanto, Carvalho (2003), enfatiza que as desigualdades presentes em nosso país não permitem que se estabeleçam, de maneira homogênea, os critérios de qualidade para a Educação infantil, que é de responsabilidade da rede municipal de ensino.

Pontua-se, aqui, que a municipalização é hoje uma determinação não apenas legal, mas da própria complexidade das sociedades contemporâneas que, para realmente se constituírem enquanto espaços democráticos, necessitam do fortalecimento do poder local e da ampla participação da sociedade civil nas diferentes instâncias de poder. (CARVALHO, 2003, p. 71).

Entretanto, algumas condições são necessárias para que se estabeleça e desenvolvimento do sistema educacional. Neste caso, a autora enfatiza as concepções de Moacir Gadotti (1994), com foco na necessidade de conhecer as problemáticas educacionais de determinado contexto histórico e o estabelecimento de uma teoria educacional.

Dessa forma, urge que se aprofunde o conhecimento amplo dos problemas educacionais locais, bem como a discussão e a elaboração de objetivos educacionais que se alicerces numa Teoria da Educação que não se constitua num amontoado de elementos impostos de cima para baixo, mas que seja fruto de uma construção coletiva enraizada na própria prática docente. (CARVALHO, 2003, p. 72).

Assim, segundo Carvalho (2003,) as instituições públicas, privadas e filantrópicas que acolhem as crianças de zero a seis anos, devem ser integradas ao sistema municipal pela promulgação da LDB/96. Os critérios de funcionamento, convênios e os recursos das mesmas, necessitam o conhecimento das demandas individuais destes espaços, lembrando que integração se diferencia de homogeneização, que de certa forma, rotula a infância desde o nascimento. A autora reporta-se a Antenor Naspolini⁸ (1995), que enfatiza:

[...] a pré-escola e a creche (principalmente) continuam sobrevivendo de “caronas”, uma vez que os gestores públicos dão pouca importância à educação infantil, o que tem resultado na concentração de maior número de profissionais sem habilitação, sem vínculo empregatício e com baixa remuneração nesse setor da educação básica. (NASPOLINI apud CARVALHO, 2003, p. 73).

Além destas questões, a autora aponta que o Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF) auxiliou a implementação dos Conselhos Municipais de Educação,

⁸ Representante do UNICEF no Brasil e membro do Conselho Nacional de Educação (CARVALHO, 2003, p. 73).

com recursos destinados à educação básica, porém, não contemplando a Educação Infantil. Dessa maneira, no ano de 1998, foi emitido pelo relator João Monlevade, um parecer favorável à antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental para seis anos. O parecer afirma que, seguindo o costume de milhares de famílias e a concepção da maioria dos pedagogos, esta seria a idade “certa” para o processo de alfabetização.

Entretanto, segundo a autora:

Faz-se necessário criar condições para que os professores, os tempos e os espaços escolares se organizem para acolher essas crianças, dentro das especificidades e interesses de sua idade e não simplesmente inseri-las na primeira série do ensino fundamental sem uma reflexão pedagógica, sem estruturas físicas adequadas e sem equipamentos para tal fim. (CARVALHO, 2003, p. 75).

Para a autora, estas novas divisões por faixa etária como alternativa para aquisição das verbas do FUNDEF representam um atraso às políticas públicas da Educação Infantil, o que não contribui em nada para modificar o fato de que há, ainda, milhares de crianças que não tem oportunidade de acesso.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNEI (2006) também destacam a promoção da igualdade de oportunidades educacionais na Educação Infantil, quando as diversidades e desigualdades presentes em nossa nação não sejam barreiras à igualdade de oportunidades de acesso. Quanto às competências dos sistemas de ensino, abrangem órgãos federais, estaduais e municipais, os quais devem respeitar a legislação vigente, assumindo diferentes papéis com apoio financeiro e administrativo.

Além das responsabilidades de cada órgão, os PNEI destacam questões importantes à fundamentação e legitimação deste estudo. “As instituições de Educação Infantil destinam-se às crianças brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais.” (BRASIL, 2006, p. 21). A partir dessa leitura, percebem-se contemplados e amplamente garantidos em âmbito legal, valores éticos, políticos e estéticos na construção da autonomia, cidadania e da criatividade perante as diversas manifestações culturais de nossos estudantes.

Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados. (BRASIL, 2006, p. 33).

Em decorrência das novas demandas sociais, a reformulação da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014, aponta novas diretrizes para as redes estaduais. Devido aos

novos desafios educacionais, é pertinente reconhecer a revisão do embasamento metodológico que, desde a década de 80 (com o processo político de redemocratização), vem sendo alvo dos debates educacionais acerca do currículo.

Nesse contexto, o pensamento de origem marxista apresentado nos textos do filósofo Antônio Gramsci e outros autores dessa vertente teórica possibilitou maior articulação da educação com a política. As contribuições da sociologia do currículo indicavam, pois, o caminho para a transformação do modelo tecnicista hegemônico no campo da educação. A abordagem histórico-cultural apresentava-se, assim, como alternativa de compreensão e conseqüente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. (SANTA CATARINA, 2014, p. 19).

Na perspectiva do desenvolvimento integral da criança e visando superar o ensino por etapas, a atualização da Proposta prevê “[...] atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação.” (BRASIL, 2014, p. 20).

O processo de atualização da PCSC entende os caminhos da formação acadêmica e continuada como importante para o entendimento da constituição e formação humana. Todo processo de formação deve ser contemplado e desenvolvido pela escola, por meio de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e a diversidade de cada uma das crianças acolhidas na Educação Básica. “Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades.” (BRASIL, 2014, p. 31).

Ao referir-se sobre a atualização dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), Cerisara (2007) promove uma reflexão acerca da despreocupação sobre a produção acadêmica e as melhorias na segunda versão, apontada pela análise de 26 pareceres. A maioria destes pareceres foram elaborados por pesquisadores vinculados ao GT Educação da Criança de 0 a 6 anos, os quais, em caráter institucional, apresentaram para presidência da ANPED, com objetivo de articular os RCNEI a concepções mais atuais de Educação Infantil. A análise crítica dos aspectos formais do documento é apresenta desde problemas de linguagem, redação, gramática, excesso de títulos e subtítulos até a incerteza sobre a quem o documento se remete. Quanto aos aspectos estruturantes, a concepção de educação é abordada como ensino, reforçando a ideia de uma escolarização antecipada, ignorando a subjetividade e a ludicidade da infância.

Dentro desta perspectiva, a concepção de criança que, segundo a maior parte dos pareceristas, predomina no RCNEI é uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que

privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”. (CERISARA, 2007, p. 29).

Neste sentido, segundo a autora, os pareceres demonstram que a concepção teórica é embasada em uma psicologia cognitiva piagetiana, todavia, com uma fundamentação insipiente e de difícil compreensão. Como sugestão, solicitou-se a revisão deste documento, “[...] com o objetivo de sanar tanto o viés psicologizante quanto o viés cognitivista – comum a certo tipo de interpretação piagetiana que aponta para a adoção precoce do modelo ensino-aprendizagem tradicional.” (CERISARA, 2007, p. 30).

Tal modelo é reforçado também na organização dos eixos norteadores que apresentaram objetivos, conteúdos, formas de avaliação e orientações distintos. Mais uma vez considerando as crianças apenas alunos(as) que necessitam interiorizar conteúdos pré-determinados pela escola. “Esta estrutura fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha sua especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental.” (CERISARA, 2007, p. 34).

Cerisara ainda destaca que, segundo os pareceres, o brincar e o lúdico são apresentados no RCNEI como um eixo de trabalho, distanciando-se de conceber a brincadeira como atividade permanente e considerando conteúdos sujeitos à avaliação. Os pareceristas ressaltaram também a problemática de que a separação entre o brincar, o movimento e o conhecimento individual e coletivo é inadequado. Da mesma forma, estabelecer conteúdos para estas esferas contribui para um ensino pautado em normas e tratado como um produto a ser explorado. “Um parecer sintetiza muito bem este risco: “entre o brincar e os conteúdos informativos desapareceram meninos e meninas reais, cidadãos de direito” (parecer 17).” (CERISARA, 2007, p. 36).

Entre as críticas apontadas nos pareceres, a autora destaca que o texto se caracteriza como proposta pedagógica, porém se apresenta como referencial teórico. A leitura inicial do texto questiona a concepção de trabalho nos espaços de Educação Infantil, entretanto, a forma de organização e os conteúdos revelam uma concepção equivalente.

A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação. Ele se diz flexível, mas não é. Apresenta uma correspondência linear entre objetivo, atividade, conteúdo e avaliação distanciados da prática (parecer 17). (CERISARA, 2007, p. 38).

Estas incoerências, segundo os pareceristas, podem ser resultantes das cisões presentes no decorrer do documento. Como por exemplo, controvérsias ao conceituar desenvolvimento e conhecimento, educação infantil e currículo, cuidar e educar. Segundo eles, são estes aspectos que necessitam ser analisados e avaliados.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de Dezembro de 2017, tem como foco principal o desenvolvimento de competências. Neste documento, competência refere-se a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que deve “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 12).

O documento, no que se refere à educação infantil, enfatiza a ideia da aprendizagem articulada ao comportamento e vivência, de modo que proporcione o desenvolvimento nos campos de experiência, tendo como eixos norteadores “cuidar e educar”. Neste sentido, os objetivos são propostos centrados nestas aprendizagens e organizados por grupos etários. “Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.” (BRASIL, 2017, p. 42).

Campos e Barbosa (2015) apontam alguns questionamentos sobre a BNCC, em especial no concernente à educação infantil. As autoras enfatizam que ela foi reconhecida primeiramente em caráter assistencialista e, posteriormente, como política educacional.

Assim, a educação infantil, como direito reconhecido na Constituição, trouxe outros atores para o debate ou seria mais indicado dizer que “legitimou” outros atores e evidenciou novas combinações entre as esferas públicas e privadas, como comunitário, público não estatal, terceiro setor, privado, porém público, que repercutiram diretamente no tipo de atendimento destinado às crianças pequenas. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 355).

Devido ao reconhecimento na LDB/9.394 de 1996 como primeira etapa da educação básica e pressão de movimentos sociais, a educação avançou no sentido de garantir qualidade

e oportunidade de acesso das crianças até seis anos de idade, segundo Campos e Barbosa (2015).

Para as autoras, estas lutas demonstram de maneira concreta que a educação infantil foi implementada em meio a um ambiente de disputas “[...] o qual atualmente é configurado ainda pela luta da efetivação de um direito definido há mais de 27 anos e pelas discussões na consolidação de um currículo pautado no respeito e reconhecimento da criança como sujeito de direitos.” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 356).

Ao discutir acerca do lugar da educação infantil na BNCC, as autoras consideram que a educação infantil apresenta particularidades que a diferenciam das outras etapas educacionais. Assim, ao iniciar o século XXI, as questões acerca do currículo foram elencadas nas discussões acadêmicas.

Entretanto, as pesquisas continuam a indicar que as práticas cotidianas ainda são sistematizadas muito mais numa concepção próxima do ensino escolarizante do que na lógica indicada nas diretrizes curriculares. Esse fato reverberou em novas discussões, pesquisas e orientações que acabaram também justificando a necessidade de uma Base Nacional Comum. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 358).

Segundo as autoras, a BNCC para educação infantil configurada por competências ocorreu em consequência do cenário político do país e de alguns integrantes do Ministério da Educação, distanciando-se de uma proposta político-pedagógica. Neste sentido, “[...] é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

A partir da análise dos documentos legais, é possível inferir certa tendência em promover uma Educação Infantil pautada em princípios de frágil sustentação, quando pensamos em uma educação para a equidade. Há, ao contrário, a intensa incidência de uma mensagem que nos remete à compreensão das práticas pedagógicas padronizadas, de modo a assegurar a igualdade para todos. Isso, todavia, é altamente contraditório, posto ser o Brasil um país marcado pela diversidade em suas mais diversas formas de expressão.

Embora o discurso seja abertamente relacionado ao reconhecimento do sujeito em suas especificidades, há um longo caminho a ser percorrido para que os textos dos PCN e das DCNEI tornem-se vivenciados em ambiente escolar, tanto por professores, como por estudantes.

Nesse contexto, para Souza (2018), a BNCC trata da “acentuada” diversidade existente em nosso país, o que já merece uma análise crítica, considerando-se que somos um país de grande e não acentuada diversidade, basta analisar a imensidão de crianças e jovens

que estão dentro das escolas que pertencem diferentes a etnias, religiões, gêneros, situação socioeconômica, estrutura familiar. Nesse mesmo pensamento, a base fala da busca por equidade na educação, que necessita de currículos diferenciados.

É necessário, no entanto que se saiba a relação entre diversidade e diferença, já que essas palavras não são sinônimas, mas se inter-relacionam, assim como diferenciar equidade de igualdade, sobretudo porque muitas pessoas confundem esses dois termos, enquanto que, quando se fala em educação eles devem ser entendidos de formas diferentes, já que em muitos casos tratar de forma “igual”, ou seja, padronizar um único currículo a todos, na maioria das vezes não significa tratar com equidade, ou seja, respeitando o modo de ser e agir de todos.

Tendo como norteadora a LDB de 1996, a nova base reafirma o desejo de que o estudante tenha oportunidades iguais de ingressar, permanecer e aprender nas escolas, estabelecendo um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos tenham direito. Ao se ler esse trecho, é preciso que se pergunte como isso será possível, se o que se tem na prática é que essa garantia já vem estendida desde a criação da LDB e o que ainda se tem é um grande número de crianças e jovens fora da escola e mais grave ainda que isso, um enorme aglomerado de alunos que estão inseridos nas instituições escolares, mas que não aprendem, seja por que não são oferecidas condições para que isso aconteça, seja porque o próprio aluno não tem encontrado na escola algo que desperte seu interesse, nesse caso, mais uma vez vemos a teoria muito distante da prática.

Na busca por essa igualdade tão almejada na BNCC, é frisada com ênfase a contrapartida das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, aumentando a responsabilidade dos entes federativos, que, seja por falta de condições ou por incompetência já não conseguem cumprir sequer as que já são de sua alçada. Dessa forma, quando se descentraliza as ações, se de uma forma garante a participação de uma maior parcela, por outro tira a responsabilidade de quem realmente deveria ter.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA

A qualidade do processo de passagem da criança do ambiente familiar para a Educação Infantil está articulado ao seu pleno desenvolvimento, segundo Oliveira (2013). Neste momento a criança começa a estabelecer relações em grupo, vivenciar situações perante novos conhecimentos e ampliar sua forma de linguagem. É por isso que professoras e

instituições se sentem desafiadas perante a escolha das atividades que proporcionarão o aprendizado e desenvolvimento. Da educação propriamente dita, espera-se que a criança conquiste sua autonomia e que isso permita não só estabelecer o cuidado, mas também o desenvolvimento de princípios, valores e ética.

Desenvolvem-se a partir dessa idade os sentimentos de competência e independência que tantas vezes assusta adultos ávidos por controlar as crianças, os processos de identificação que são a base para a constituição de novos grupos e círculos de amizade e companheirismo, as diferenças de gênero, os diferentes papéis sociais, os respectivos padrões sociais de comportamento, as narrativas, o pensamento mais organizado e lógico e o drama de encontrar seu lugar no mundo, na relação com o outro. (OLIVEIRA, 2013, p.193).

Para a autora, o termo “gênero”, no modo como vem sendo utilizado, nas últimas décadas, pela literatura feminista apresentou outras peculiaridades. Evidenciando a percepção de cultura no âmbito social, a qual se diferencia da esfera de “sexo”, que se estabelece no campo biológico e manifesta um caráter relacional do feminino e do masculino. No entanto, sejam quais forem as diretrizes ou parâmetros adotados, o desenvolvimento deve ser entendido como um processo natural e social e não mais representado unicamente como fator biológico. Na verdade, experiências familiares e instituições educativas constituem um ponto de partida para o reconhecimento das diferenças nas variadas formas de aprendizagens. O que se quer dizer, segundo Oliveira (2013), é que, para planejar as atividades pedagógicas, é preciso realmente conhecer as crianças no coletivo e individual, considerando as que já frequentam o espaço de educação infantil e as que estão chegando pela primeira vez.

Os projetos, como ferramenta para o desenvolvimento da autonomia em ambientes que proporcionem segurança às crianças, se consolidam com a superação dos conflitos propostos nos trabalhos de colaboração e interação com o outro. Não reduzindo apenas ao controle da professora e caracterizando-se com as diferentes propostas e opiniões. “Os projetos podem construir contextos para experiências de conhecer e explorar práticas sociais diversas, a fim de que crianças de 3 a 5 anos possam pesquisar e comunicar o que aprenderam.” (OLIVEIRA, 2013, p. 198).

Ao falar de autonomia, impossível não reportar-se a Freire (1996), cuja rica bagagem intelectual nos traz saberes necessários ao embasamento da prática educativa. Importante ressaltar que, neste estudo, frequentemente refere-se a educação de homens e mulheres, valorizando a ética, a autonomia e a dignidade de todos(as). “A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética

inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens e adultos, que devemos lutar.” (FREIRE, 1996, p. 17).

Contraopondo-se aos ideais do mercado implícitos nas práticas pedagógicas, defende uma educação transformadora que leve à ruptura de uma ideologia fatalista presente no discurso neoliberal. Esta ideologia naturaliza as desigualdades sociais, históricas e culturais, adequando o educando à conformidade com a realidade. Então, assumir-se como sujeito histórico que produz saberes torna-se ferramenta essencial na desconstrução destes ideais. Contudo, para que isto aconteça, é necessário uma prática que ultrapasse o objetivo de, somente, transferir conhecimento. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens perceberam que era possível ensinar.” (FREIRE, 1996, p. 26).

Sem deixar à margem a questão da rigorosidade do método, o autor nos ensina que é possível aprender de forma crítica, não apenas memorizando conteúdos programados, mas relacionando tudo o que foi aprendido neste processo de ensino-aprendizagem, como problemas de sua comunidade, sua cidade e seu país. Levar para sala de aula os saberes socialmente construídos pelos educandos conduz a um caminho de superação da curiosidade ingênua em direção a uma curiosidade epistemológica.

Para o autor (1996), uma educação embasada nos princípios da democracia recorre de uma prática não preconceituosa, eliminando distinções de gênero, classe ou raça, não caracterizando a natureza do homem como algo definido. “O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História.” (FREIRE, 1996, p. 40).

Ainda, segundo Freire (1996), a neutralidade da professora e do professor, defendida por aqueles que pretendem esconder as injustiças e desigualdades, reforçam a opressão perpetuada por uma ideologia dominante. Neste caso, uma prática democrática é um dos passos para transformação, demonstrando que a mudança é possível por meio do caráter político de sua prática pedagógica.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p.127).

Este processo de “neutralidade” no processo de conhecimento científico faz parte também de teorias da psicologia do desenvolvimento infantil. Souza (1996) faz uma análise dos ideais formulados segundo esta psicologia que, de forma classificatória, definiu fases de desenvolvimento a partir de expectativas culturais, econômicas e políticas. “Assim, fundindo o domínio biológico com a área social, a abordagem evolucionista da psicologia do desenvolvimento transforma uma norma em fato, favorecendo o processo de naturalização dos julgamentos de valor.” (SOUZA, 1996, p. 42).

Neste sentido, a psicologia define um saber necessário às práticas educacionais das professoras. Para a autora, a perspectiva construtivista, apesar da significativa importância ao entendimento de como se desenvolve a cognição, representava uma psicologia universal, não reconhecendo a influência da socialização e da cultura. “Essa utilização da teoria de Piaget teve como consequência a inclusão nos currículos escolares das tarefas piagetianas clássicas, utilizadas para avaliar as noções de conservação, de classificação, de seriação etc., como se tratasse de situações didáticas.” (SOUZA, 1996, p. 43).

Para entender como a psicologia procurou se efetivar como ciência de fundamentação da pedagogia desde o século XX, Tardif (2010) redesenha o processo de transição de uma educação voltada à arte até chegar a uma educação mais voltada à ciência. Essa análise proporcionou um retorno a educação concebida por gregos e posteriormente repassada aos romanos. “De modo geral, os Antigos concebiam as artes a partir da categoria de produção ou de fabricação e não categoria de criação.” (TARDIF, 2010, p. 355).

Segundo o autor, mesmo decorrido 22 séculos dos ideais de Platão, os estudos de Rousseau trazem, como arte educativa e a imitação da natureza, ferramentas essenciais ao processo de aprendizagem da criança. Diante de uma prática pedagógica em que o educador, por meio de rotinas, repetição, habilidade própria e sucessos de práticas anteriores, promova uma boa formação para vida adulta. A fonte do conhecimento se baseava em conhecimentos concretos vindos da prática e a natureza da ação era baseada na experiência vivida e na interiorização dos modelos de ação. “Nesse sentido, a experiência vivida é uma das fontes principais do “saber ensinar”. Essa experiência se cristaliza em rotinas, em prática regular, que permitem aos docentes enfrentar, na ação situações mutáveis do ensino.” (TARDIF, 2010, p. 358).

O projeto científico nasceu em oposição ao ensino embasado nos fundamentos da arte. Com os avanços tecnológicos e industriais, a ciência apresenta-se como resultante da sociedade moderna, que iniciou-se ao final do século XVI e início do século XVII. “O humano se torna um fenômeno científico e pode ser estudado com os métodos e os meios que

se empregam nas ciências naturais.” (TARDIF, 2010, p. 359). O ensino como ciência foi delineado com objetivos que seriam aplicados em comportamentos observados e mensurados. Os conhecimentos oriundos da formação universitária são abstratos, científicos e rigorosos. Neste sentido, são estruturados em atividades sistematizadas e planejadas com caráter formador, permeada de regras de conduta e práticas generalizadas.

No século XX, é essencialmente a psicologia que vai procurar impor-se como ciência da educação. Na verdade, durante muitos anos, a ciência da educação e a psicologia da educação formarão, pelo menos no espírito dos psicólogos, uma única ciência, baseada no modelo das ciências naturais. (TARDIF, 2010, p. 361).

Dentre as psicologias educacionais desenvolvidas, o construtivismo (Piaget, Vygotsky) e a cognitiva (anglo-saxônica) exerceram mais influência nas práticas pedagógicas educacionais, segundo Tardif (2010). A psicologia cognitiva é a mais recente, e compõe a base da maioria das pesquisas atuais das teorias da aprendizagem. “Acrescente-se que os professores universitários de ciências da educação que trabalham no campo da pedagogia se fundamentem nessas teorias. Estas são pois incorporadas aos programas de formação de professores.” (TARDIF, 2010, p. 365).

Ao refletir acerca da construção da criança como categoria social pelo olhar da Sociologia e da Antropologia, Rocha e Simão (2007) afirmam: “A educação das crianças em espaços institucionais tem seu percurso atrelado à história da constituição da infância, pois tem a infância como objeto de estudo e campo de intervenção.” (ROCHA; SIMÃO, 2007, p. 3). Entretanto, segundo as autoras, essa educação tem recebido críticas, bem como indicações de superação da concepção universal de infância que desconhece as diferenças de classe, de cultura, de geração, de gênero e de etnia das crianças.

As autoras chamam atenção para a impossibilidade do indivíduo em se desenvolver no vazio sociocultural. O mesmo pode ser observado pelas Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, História e Antropologia), aprendendo semelhanças e diferenças do conceito de criança e das necessidades sociais a que ele responde. No campo da Educação Infantil, são recentes as contribuições da História e de determinadas vertentes da Psicologia, como também da Antropologia e Sociologia, que ajudam a entender as crianças de forma mais plena e livre da discriminação imposta pela situação desigual em que vivem.

Os estudos da Antropologia da Criança são contribuições importantes para o âmbito pedagógico e, particularmente, para uma Pedagogia da Infância, pois procuram apreender as diferentes formas de ser criança e, inclusive, de deixar de ser criança em diferentes contextos. Subsidiarão, da mesma forma, a compreensão dos universos autônomos e da autonomia do

mundo infantil, compreendendo esse universo infantil não mais como um reflexo do mundo adulto, mas como a passagem do universo infantil para o universo adulto, constituída de uma transformação qualitativa e não quantitativa, como se pensava e se justificava em estudos anteriores.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS BRINCADEIRAS

As interações e as brincadeiras, eixos norteadores do currículo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010), constituem a base para a realização das práticas elaboradas pela proposta pedagógica. Com o objetivo de propiciar aos(as) professores(as) uma concepção do brincar pelo olhar da criança, o projeto “Território do Brincar”⁹ percorreu diversas regiões do Brasil registrando a diversidade de brincadeiras realizadas em cada contexto:

Durante este percurso, o Território do Brincar olhou para as crianças fora do contexto escolar em diferentes comunidades, buscando apreender e compreender como elas vivenciam suas infâncias, brincam e se expressam quando estão em liberdade e são as protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivem. (MEIRELLES, 2015, p. 13).

A observação de cada gesto durante o ato de brincar pela criança resultou em reflexões promovidas em encontros e posteriormente conduzidas ao ambiente escolar por meio de parcerias com outras profissionais. Adentrar no imaginário infantil e promover uma comunicação com os educadores foi o primeiro desafio diante da possibilidade de entender a criança como universal dentro de um ambiente regional.

Esse processo de olhar, refletir e dialogar baseado naquilo que nos ensinavam as crianças fortaleceu em todos nós aspectos que foram muito além dos educacionais, e frutificou crenças que já habitavam os recônditos de nossos desejos. Somos seres plenos de vida e não podemos deixar que nos distraiam disso. É preciso estar no presente, no aqui e agora, para conseguir escutar a criança e, consequentemente, a nós mesmos. (MEIRELLES, 2015, p. 21).

⁹ Este documentário nasceu do projeto de escolas parceiras, a associação Alana e com a Maria Farinha Filmes, para fazer o longa metragem Território do Brincar, com a missão de “honrar a infância”, incentivando e deixando as crianças brincarem. O livro e os DVDs que o acompanham são resultado disso. (MEIRELLES, 2015, p.10)

O universo infantil como lugar de pesquisa conduz ao caminho da simplicidade presente tanto no diálogo construído com base em uma linguagem lúdica quanto nos relatos acerca de modos de vida e crenças expressos em várias brincadeiras. Alerta-se, todavia, que, no ato de brincar, a experiência e a experimentação fazem parte do processo de criação da criança, que pode ficar comprometido pelo excesso de informações.

Com efeito, a escuta dos conhecimentos por crianças em fase de desenvolvimento torna-se desafiadora. A criação de espaços estratégicos para o desenvolvimento da autonomia e construção de valores implicam na reflexão sobre as formas de intervenção pelas professoras, mediante a observação das crianças como atores sociais. “Relaciona-se muito mais com o conhecer as diversidades das realidades infantis e a complexidade das profundezas dos seus mundos interiores do que com interferir ou querer corrigir ou julgar.” (MEIRELLES, 2015, p. 42).

Além disso, segundo a autora, o brincar livremente é extremamente relevante para tornar as relações mais humanas. Não basta instituir as brincadeiras como conteúdos programáticos a serem seguidos. O que se valoriza são as trocas diante da diversidade cultural e os sentimentos expressos no envolvimento com a brincadeira.

Por outro lado, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014 enfatiza a brincadeira como atividade curricular para superação da ausência de atividades infantis em diferentes momentos históricos. Aliás, com os conceitos de infância incorporados a um novo lugar da criança, diferenciado do mundo adulto, surge a necessidade dos jogos protagonizados e brincadeiras de faz-de-conta como elementos indispensáveis ao desenvolvimento humano. “Essa atividade não perde sua importância para o desenvolvimento da criança quando ela, aos seis anos, ingressa no Ensino Fundamental.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 40).

Além da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, o “Manual de Orientação Pedagógica” elaborado por Kishimoto e Freyberger (2012), nos traz a brincadeira como forma de a criança vivenciar princípios éticos, no momento da discussão das regras, quando aprende sobre o respeito ao lugar do outro e quando compreende a importância de esperar sua vez. Nas brincadeiras de faz de conta ou naquelas consideradas brincadeiras típicas, ressalta-se a importância de promover situações com o objetivo de favorecer e identidade e diversidade cultural.

Para Oliveira (2012), tanto nos jogos dirigidos pelos adultos, quanto nas brincadeiras de faz-de-conta, existem regras. As regras são dirigidas geralmente pela cultura e pouco remodeladas com o passar dos anos. “Já as regras criadas para brincar de faz de conta são produzidas no instante da brincadeira pelas próprias crianças, podendo ser reconstruídas a

todo momento, gerando mudanças significativas nos resultados dessa atividade.” (OLIVEIRA, 2012, p. 203). Desta forma, a imaginação se torna essencial para o desenvolvimento mental, tornando-se a atividade central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Além da vivência imaginária, as crianças ainda têm muito a aprender do ponto de vista moral. Seguir uma regra por vontade própria, que é o princípio de qualquer jogo, é um dos fundamentos do comportamento ético. É na instituição de Educação Infantil que as crianças enfrentarão seus primeiros dilemas de valores e aprenderão a enfrentar as diferenças e as situações de conflito. (OLIVEIRA, 2012, p. 205).

Propor momentos de brincadeira em diferentes espaços internos e externos, oportunizar a construção de cenários pelas crianças com variados objetos, elaborar cantos temáticos permanentes e criar projetos de criação de tabuleiros; essas são algumas sugestões da autora para enriquecer as brincadeiras de faz-de-conta.

Devido a importância do brinquedo, segundo Kishimoto (1997), foi criada a brinquedoteca, oferecendo novas oportunidades para a exploração do lúdico. Apesar de chegar ao Brasil no ano de 1980, foi difundida anteriormente na Europa na década de 60. “A introdução de brinquedotecas dentro de instituições de educação infantil, tradicionalmente de orientação conteudística ou sanitárias e higiênicas, certamente tem levado os profissionais a repensarem a importância da brincadeira para crianças dessa faixa etária.” (KISHIMOTO, 1997, p. 34).

Para a autora, apesar de a finalidade destes espaços serem o empréstimo de brinquedos e a exposição de manifestações culturais, observa-se que, em muitas instituições de Educação Infantil, há um distanciamento destas práticas. A brinquedoteca como meio de suprir a carência de brinquedos, sem uma análise das funções da brincadeira, de certa forma impede um projeto educativo consistente embasado no real sentido do brincar.

Muitas escolas preparam atividades dirigidas pelos professores selecionando brinquedos educativos ou delimitando o tipo de brinquedo que pode ser utilizado pela criança. O brincar enquanto recurso para desenvolver a autonomia da criança deixa de ser contemplado nesse tipo de utilização. (KISHIMOTO, 1997, p. 35).

Dentre os questionamentos apontados por Kishimoto (1997), observa-se que muitas escolas oferecem espaços amplos para a brincadeira, porém não proporcionam objetos e brinquedos que estimulem a imaginação infantil. Em contrapartida, existem espaços com excesso de mobiliário que dificultam o movimento e há brinquedos dispostos de forma a não possibilitar o acesso das crianças.

Além disso, a autora chama atenção para o fato de que, muitas vezes, nestes brinquedos, estão embutidos alguns princípios culturais norte-americanos, além da incitação à violência e da imposição de normas e padrões. Neste caso, são oferecidas às meninas brincadeiras de casinha e bonecas e, aos meninos, carrinhos e demais brinquedos considerados adequados ao universo masculino. Para as crianças menos favorecidas existe o pressuposto que qualquer brinquedo pode ser oferecido, devido as suas precárias condições de vida. “Enfim, são tais atitudes que demonstram concepções relacionadas á classe social, ao gênero e à etnia, e tentam justificar propostas relacionadas às brincadeiras introduzidas em nossas instituições de educação infantil.” (KISHIMOTO, 1997, p. 37).

No momento da brincadeira, segundo Souza (1996), existe uma articulação entre fantasia e realidade. Também ocorre o desenvolvimento de habilidades tais como a gestão de conflitos, pois há, na experiência do brincar, a intenção de possuir algo, ganhar uma etapa e, ao mesmo tempo, o desapontamento de não conseguir alcançar. Contudo, para a autora, a Psicologia do Desenvolvimento, enquanto disciplina acadêmica das ciências comportamentais, enfatiza modelos considerados como base para analisar o desenvolvimento da criança, criando um saber psicológico. “Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas psicológicas têm consequências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade.” (SOUZA, 1996, p. 41).

Estes conceitos também são formulados pelas relações de poder que, além de controlar os modos de produção, interferem na formação dos sentidos, concebendo o desenvolvimento humano no panorama do progresso. Os saberes considerados universais, desde o século XIX, demarcaram o lugar de cada pessoa, seguindo etapas lineares.

O que podemos concluir de tudo isso é que de fato a psicologia do desenvolvimento habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica. (SOUZA, 1996, p. 45).

Neste sentido, uma das direções apontadas pela autora para uma nova abordagem nas questões do desenvolvimento integral da criança seria a junção entre a linguagem e o lúdico. “A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir.” (SOUZA, 1996, p. 49).

Para entender o significado dos jogos e brincadeiras na pré-escola é necessário uma observação das crianças, que permita reconhecer os significados e as regras de comportamentos assumidas, partindo de diferentes contextos. Portanto, é de se ressaltar a importância do brincar e as articulações realizadas nesta ação. “Comparando o bebê com a criança pré-escolar, podemos dizer que, no mundo do bebê, o objeto tem uma predominância e conduz o seu comportamento. Já com a criança pré-escolar os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada.” (SOUZA, 1996, p. 51).

Nesta subordinação dos objetos, a linguagem nasce da necessidade de liberdade e da criação de algo novo, impulsionada pela imaginação. Ao contrário das situações do cotidiano em que a criança precisa seguir ações de rotina de higiene e alimentação, quando a criança brinca, as ações ficam subjugadas aos significados que ela mesma constrói.

Discutir e analisar o desenvolvimento integral da criança, tendo a linguagem e o jogo lúdico como parâmetros fundamentais, implica propor uma outra forma de enfrentar e superar as limitações da psicologia do desenvolvimento, possibilitando, assim, a construção de uma nova visibilidade para os problemas que esta área enfrenta no momento. (SOUZA, 1996, p. 53).

As interações sociais estão presentes na vida da criança desde o nascimento, nos momentos da alimentação, do toque, ou até mesmo quando ouve uma canção cantada pelo adulto. O meio social possibilitará que o desenvolvimento do sistema psicológico ultrapasse as funções apresentadas na fase embrionária.

Vygotsky aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá aprioristicamente, ou como simples movimento reflexo, mas sim através de uma atividade do sujeito, atividade esta de apropriação e utilização de instrumentos e signos em um contexto de interação, instrumentos e signos que, por sua vez, farão o papel de mediadores desta atividade, das interações. (MACHADO, 2000, p. 29).

Segundo Machado (2000), Vygotsky conceitua o sujeito como geneticamente social, onde “[...] o crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura – portanto, ao meio físico e social – ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino.” (MACHADO, 2000, p. 29).

Neste sentido, para a autora, a apropriação de conceitos pode estar acessível a qualquer pessoa pela experiência direta. Contudo, aqueles que exigem mais elaboração para sua absorção, necessitam de um mediador que proporcione um oportuno ambiente de aprendizagem. Portanto, são as interações entre as crianças que propiciam a articulação entre

os conhecimentos prévios e os científicos. “Crianças brincando juntas trocam informações sobre como construir pistas para carrinhos, com curvas, obstáculos e rampas. A brincadeira prossegue enquanto existir este movimento de troca, genuíno e equilibrado entre os parceiros.” (MACHADO, 2000, p. 37).

Assim, a intencionalidade educativa interfere no caminho das interações lúdicas e o conhecimentos produzidos. “Isso não impede que a interação lúdica, com a peculiaridade que lhe é intrínseca, de envolvimento genuíno dos parceiros, *possa e deva* vir a ocorrer no espaço institucional, embora direcione, de alguma forma, sua realização.” (MACHADO, 2000, p. 45).

Nesse sentido, para Angotti (2000), a carência de concepções pedagógicas e formativas para o atendimento das crianças em idade pré-escolar, remete a práticas de caráter compensatório (influenciadas pela cultura norte-americana), ou estreitamente ligadas a alfabetização precoce, devido à Revolução Industrial. “Estes procedimentos de aquisição e apreensão dos saberes práticos dos colegas vêm despídos da necessária compreensão e entendimento da realização deste fazer, do conhecimento do referencial teórico que o possa estar fundamentando.” (ANGOTTI, 2000, p. 45).

Estas concepções, segundo autora, refletiram nas práticas das professoras observadas em seu estudo. Cenas nas quais as crianças eram sutilmente disciplinadas por meio de filas, e onde atividades de repetição, imposição de normas e padrões eram frequentes. No que se refere às brincadeiras, foram observados os momentos do brincar livremente em espaços abertos, na areia e com casas de bonecas. Neste momento, observou-se as professoras distantes das crianças, conversando entre si e monitorando a brincadeira para evitar acidentes. “Perdiam, assim, a possibilidade de conhecer a essência de seus alunos para que pudessem enriquecer e redimensionar seu fazer à luz dos conhecimentos por eles elaborados, das indagações e questionamentos manifestados, das situações e emoções já vividas.” (ANGOTTI, 2000, p. 62).

O estudo da autora aponta para a necessidade de um fazer pedagógico fundamentado em “[...] concepções de educação, educação infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento... entre outras tantas necessárias para o encaminhamento, direcionamento do próprio fazer.” (ANGOTTI, 2000, p. 64). Cabe ao professor despertar o comprometimento de buscar o conhecimento como impulso ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, gerando a confiança necessária para realização de sua proposta pedagógica.

Assim, poderá superar o papel de mero executor de tarefas (como se estivéssemos assistindo ao clássico de Charles Chaplin), cumpridor de ordens, de obras impostas, para ser o construtor de sua autonomia, para tornar-se partícipe na elaboração e execução de projeto pedagógico coletivo e cooperativo assumido por todos os membros do corpo técnico e docente, na busca de um ideal intencionado de formação do corpo discente infantil. (ANGOTTI, 2000, p. 65).

Esta mera execução de tarefas, segundo Ribeiro (1997), também é presente em muitas situações em que a criança tem contato com o brinquedo industrializado. Geralmente a utilização do mesmo parte da perspectiva do adulto, onde não existe espaço para livre criação da criança. “Quando o brinquedo é oferecido como prova de *status*, para satisfazer a vaidade do adulto, as recomendações quanto ao uso são tantas, que restringem a atividade lúdica.” (RIBEIRO, 1997, p. 55).

Há, nos documentos que estabelecem diretrizes para as práticas pedagógicas na educação infantil, a sinalização de um movimento rumo ao respeito a diversidade em suas diversas manifestações. Todavia, seria ingenuidade supor que a abordagem teórica-metodológica incipiente, tal como ocorre nos documentos, dê conta de fornecer subsídios para as professoras que, devem permear a prática pedagógica, de tal modo que, ela seja sinônimo de respeito aos sujeitos, em todo o espaço/tempo de aula.

Nessa mesma linha de dúvida compreensão está o entendimento que se tem sobre a utilização e a importância do brinquedo no processo de desenvolvimento da criança. Tanto serve como instrumento de propagação de estereótipos de gênero e paradigmas opressores como pode, o brinquedo, representar um instrumento de prática de liberdade. Liberdade de pensar, de mover-se, de sentir, de ser.

No próximo capítulo demonstraremos os conceitos de gênero e sua contribuição no campo da educação infantil, a fim de tornar mais significativa a prática pedagógica, lançando-a rumo a uma pedagogia da equidade.

3 GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, abordaremos sobre gênero e educação infantil, voltando o olhar para as especificidades dos discursos que reforçam as relações de poder, embutidos nas construções de gênero decorrentes de características biológicas. Neste sentido, as lutas feministas representam a desconstrução de conceitos que foram naturalizados por diferentes instituições. De maneira a inspirar práticas de resistência e resiliência, são apontados os desafios agravados por um cenário político de retrocessos à adoção de políticas públicas de gênero.

Demonstrar como as políticas educacionais podem oportunizar a ruptura das desigualdades históricas é um dos objetivos deste capítulo. Destaca-se, também, a discussão sobre a abordagem de gênero nos cursos de formação continuada e a ampliação da educação infantil. A educação infantil é compreendida, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), como primeira etapa da educação básica, direcionada para crianças de 0 a 5 anos, percebendo a criança como sujeito que constrói sua identidade por meio de práticas cotidianas de brincadeiras e interações sociais.

Ainda, segundo as Diretrizes (2010), o respeito às diferentes identidades e à diversidade faz parte dos princípios éticos que deverão embasar a proposta pedagógica da Educação Infantil. Conforme este documento, a Educação Infantil possui como foco o cuidar e o educar. Educar a criança para todas as transformações que ocorrem gradativamente em nossa sociedade, tornando-se essencial uma educação na qual as práticas pedagógicas possibilitem à criança a uma formação mais humanizada, no que diz respeito às diferenças. Formação esta, embasada em princípios de tolerância e solidariedade.

As crianças que frequentam as instituições de educação infantil passam a maior parte do dia nesse espaço. Devem sempre ser vistas como sujeitos de direitos que, em termos educacionais, devem ter asseguradas as condições para construir conhecimentos, partilharem saberes, fazerem escolhas e expressarem sua individualidade e seus sentimentos. As instituições de educação infantil, dentre seus objetivos, devem garantir a socialização e o reconhecimento das diferenças. Por meio das vivências e brincadeiras, as crianças que frequentam a educação infantil tem oportunidade de se relacionar com adultos e com outras crianças, o que se constitui como experiência formativa dos sujeitos, vindo a contribuir para uma convivência pautada no respeito à diversidade humana.

3.1 CONCEITO DE GÊNERO

Escrever sobre a desigualdade é sempre uma prática que representa desafio. Há de se levar em consideração a relativa compreensão do que seja, efetivamente, a desigualdade, posto seu reconhecimento depender de questões histórico-culturais que implicam na naturalização de condutas e ideias contrárias ao que se entende por igualdade e respeito à diversidade. Ao abordar a desigualdade de gênero, evidencia-se a necessidade de dar um passo além da discussão fundamentada no senso comum. Portanto, para a compreensão do conceito de gênero foram utilizados textos de Louro (2014), Vianna (2011) e Finco (2003).

A análise do ocultamento das mulheres e as lutas de resistência contrárias à condição de submissão no decorrer do século XX no Brasil, segundo Louro (2014), proporcionam uma reflexão das desigualdades de gênero que aos poucos foram naturalizadas por meio da cultura ocidental.

Ao final do século XIX e começo do século XX, as lutas feministas, segundo a autora, eram mais voltadas ao direito das mulheres ao voto, acesso igualitário na escolha profissional, oportunidade de trabalho, questionando também a forma de organização familiar. Será no desdobramento da assim denominada ‘Segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas.” (LOURO, 2014, p. 19).

Estas preocupações teóricas citadas por Louro (2014) vão além da expansão do espaço profissional feminino restrito ao ambiente doméstico. A formação de revistas e grupos organizados a partir de diferenciados interesses desempenham papel importante nestes estudos, questionando o referencial masculino e reconhecendo a mulher como autora da própria história.

França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. (LOURO, 2014, p. 20).

Pressupõe-se que os papéis desenvolvidos por homens e mulheres sejam definidos por características biológicas que mantinham a mulher na condição de submissão. Assim, a sociedade caminharia na contramão dos ideais feministas, embasados na perspectiva de igualdade de direitos. Segundo Louro (2014), emerge a necessidade de ruptura das relações de

poder que conduzem ao silenciamento e opressão, por meio da desconfiança dos discursos presentes nas diferentes instituições.

Conforme Vianna (2011), o conceito de gênero foi, aos poucos, integrado pela Sociologia, considerando a organização social entre homens e mulheres.

Na década de 90, os estudos da historiadora americana Joan Scott influíram significativamente nos estudos brasileiros de gênero, nas reflexões críticas sobre educação, bem como no saber produzido acerca das diferenças sexuais e dos vários sentidos que esse conhecimento adquire nos distintos espaços de socialização, entre os quais as instituições responsáveis pela educação. (VIANNA, 2011, p. 19).

A adoção deste conceito nos espaços educacionais requer o entendimento acerca da construção social de gênero, e que nas relações não existe um único modelo normativo. Esta igualdade é presente na perspectiva de paridade de direito e oportunidades.

Finco (2003), ao conceituar gênero, faz uso das palavras de Scott (1995), apontando que o termo foi construído socialmente sobre as diferenças entre homens e mulheres, percebidas em distintas culturas. “O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres.” (FINCO, 2003, p. 91).

A autora ressalta o crescimento dos estudos de gênero em teses, revistas e demais estudos acadêmicos em distintas áreas, como elemento fundamental ao diálogo e à percepção da pluralidade da utilização do conceito. “O número de teses defendidas, assim como cursos, seminários, encontros e colóquios, mostra o amadurecimento dessa área de estudos; o expressivo crescimento da produção acadêmica aponta para a legitimação do campo.” (FINCO, 2003, p. 92).

É pertinente enfatizar a relevância das discussões sobre gênero em âmbito educacional tanto nos espaços próprios de formação docente como nos demais espaços que compõem a escola. Aos profissionais da educação, compreender a questão da desigualdade de gênero, bem como o conceito de gênero em si, representa a concreta possibilidade de minimizar condutas bem intencionadas mas impregnadas de preconceito e desrespeito à diversidade. Além disso, tais diálogos promovem o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais no processo de docência em si, já que podem representar mudanças não só no modo de pensar e compreender as relações de gênero da professora, mas em sua própria prática pedagógica, oportunizando aos estudantes uma maneira diferente de ver a realidade.

Para os estudantes, por sua vez, discutir sobre gênero implica adentrar em um campo de sólidas bases construídas sobre virtudes tais como solidariedade, empatia e cultura de respeito à diversidade.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO

Buscar orientações acerca das implicações da construção de Políticas Públicas de gênero diante de novos desafios decorrentes das mudanças sociais, políticas e econômicas, se constitui em uma tarefa necessária para entender as teorias e conceitos presentes nos diferentes projetos educacionais. Neste sentido, emerge a necessidade de um olhar atento aos discursos voltados para a desconstrução das desigualdades ou visões machistas e sexistas construídas no decorrer dos anos.

Ao analisar as diretrizes educacionais que promovem as políticas públicas, as autoras Vianna e Unbehaun (2004), apresentam facilidades e desafios da implementação da temática gênero nas legislações e demais reformas educacionais. Para as autoras, a carência de uma investigação que tenha como objetivo a ruptura de toda forma de discriminação contra a mulher e as barreiras impostas por quem acredita em um papel restrito do Estado nas políticas sociais e na educação, é o primeiro desafio.

Outros fatores como seleção do material didático, organização do currículo, a maneira distinta de educar meninos e meninas, bem como a isenção da temática em cursos de formação docente, também são fatores que, de certa forma, não proporcionam a igualdade entre homens e mulheres garantida na Constituição de 1988. Levando em conta a historicidade das palavras, os diferentes significados e interpretações atribuídos, as autoras buscam a compreensão acerca da construção histórica de gênero.

Gramaticalmente, o gênero é compreendido como classificação, como o modo de expressão do sexo, real ou imaginário dos seres, como atribuição do masculino e do feminino. Mas, antes que pudesse entrar nos dicionários, o gênero foi utilizado pelas feministas como uma referência à organização social da relação entre os sexos. (VIANNA, UNBEHAUN, 2004, p. 79).

Para uma melhor interpretação do caráter social de gênero, as autoras se apoiaram em Scott (1995), no seu conceito de gênero como categoria de análise. Neste sentido, o conhecimento é concebido em um contexto histórico, desencadeando um saber sobre as diferenças sexuais. Ao entender que política e gênero se constroem mutuamente, enfatiza-se ainda mais a importância do estudo de Vianna e Unbehaun (2004), sendo que uma avaliação

sistematizada das políticas podem conduzir a um maior discernimento das desigualdades de gênero.

A Constituição Federal, a LDB/1996, o PNE/2001 e os Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante. (VIANNA, UNBEHAUN, 2004, p. 81).

Nesses documentos foram procuradas perspectivas de direitos que podem levar à construção da cidadania, procurando perceber as ideias abstratas e naturalizações neles contidas. Neste contexto, entende-se as décadas de 80 e 90 como datas bem diferenciadas. A primeira se consolidou como um importante momento de abertura da democracia no país, com a ampliação dos direitos sociais, eleições presidenciais diretas e elaboração na Constituição Federal.

Esta é sem dúvida a Constituição que melhor refletiu e acolheu os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM. (VIANNA, UNBEHAUN, 2004, p. 82).

A década de 80 foi a que representou amplamente a história de nosso país. Contudo, na década de 1990, o cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais sofre uma inflexão e cria-se uma contradição entre os objetivos de melhoria das condições de vida da população brasileira – previstos na Constituição de 1988 – e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico. (VIANNA, UNBEHAUN, 2004). Tal insustentabilidade socioeconômica representou nas reformas neoliberais que antecederam às reformas necessárias para o atendimento das classes populares, adequando o sistema educacional aos interesses do mercado.

A publicação resultante da ação do projeto Gênero e Educação: Fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais (2016), busca a superação de antigos desafios, reunindo artigos referentes à luta das mulheres para igualdade de direitos.

Segundo Carreira (2016), diante do contexto de redução de investimentos, ruptura de programas e contratos voltados às políticas públicas de gênero, houve um aumento significativo destes desafios. Movimentos como Programa Escola sem Partido¹⁰ e grupos

¹⁰ Em 2016, foi apresentado no Senado Federal o projeto de lei (PL) n. 193/2016, de autoria do senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Pereira Malta, do Partido da República, que visa a incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a lei n. 9394/1996 (Brasil, 1996), o Movimento Escola sem Partido

religiosos disseminam conceitos contrários à implementação destas políticas. Diante dos embates políticos da atualidade, organizações tais como o Comitê da América Latina e do Caribe para a defesa da mulher (CLADEM); Instituto da mulher negra (GELEDÈS); Ação Educativa e Comunicação em sexualidade (ECOS) destacam a importância da ampliação dos debates para um fortalecimento das alianças para a igualdade de gênero nas políticas educacionais, as quais impactam diretamente no cotidiano escolar e social. “É fundamental construir e atravessar “pontes”, além de somar forças com todas e todos aqueles comprometidos com democracia, justiça social e direitos humanos no país.” (CARREIRA, 2016, p. 12).

No Informe¹¹ são expostos os desafios perante a equidade de gênero que, no parecer do Estado brasileiro, estão solucionados, em resposta a uma maior atuação no campo escolar para atender as metas internacionais. “Neles, constata-se a existência de grandes desafios relativos à situação das mulheres no mercado de trabalho, na saúde, no acesso ao poder, no direito à moradia, no enfrentamento da violência doméstica etc.” (CARREIRA, 2016, p. 28)

Conceituando gênero, segundo Joan Scott (1990) e direito à educação, segundo Katarina Tomasevesk (2004), o Informe nos traz definições necessárias à inclusão da equidade de gênero nas políticas educacionais. Neste caso, entende-se gênero como categoria de análise diante construções fundamentadas sobre as diferenças entre homens e mulheres, marcadas pelas relações de poder. E, ao refletir sobre o direito à educação, há alguns aspectos a serem levados em consideração cuja presença é um sinalizador da garantia desse direito: espaço físico adequado, melhores salários aos professores, acesso não limitado e não

(ESP). Na Câmara dos Deputados, por sua vez, foram apresentados outros dois PLs (n. 7180/2014 e n. 867/2015), sendo que o segundo foi apensado ao primeiro. Outros projetos de igual teor foram apresentados em 19 estados e diversos municípios da federação e reproduzem, quase em sua totalidade, a proposta sustentada pelo movimento de mesmo nome (EBC, 2016). A despeito de ter sido considerado, em nota técnica, inconstitucional pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal (2016), de decisão liminar em mesmo sentido do ministro Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal para a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5537 (STF, 2017) e de ter sido julgado como um plano que nega a produção acadêmica e os avanços legais das últimas décadas, além de antidemocrático e criminalizador do trabalho docente por várias associações de pesquisa, dentre as quais destacam-se a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd, 2016) e a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH, 2015), o projeto segue em tramitação nas duas casas. (GUILHERME & PÍCOLI, 2018, p. 03) Em suma, o movimento representa o silenciamento do professor, a criminalização da prática docente e o fim de um ensino voltado para a autonomia e formação do pensamento crítico do estudante.

¹¹ Lançado em 2011 e atualizado em 2013, o informe foi produzido no marco da campanha por uma Educação Não-Sexista e Antidiscriminatória promovida pelo Comitê Latino- Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). (CARREIRA, 2016, p.26)

discriminatório nas instituições de ensino, projeto pedagógico que contemple igualdade de direitos e um ambiente flexível aos diferentes contextos sociais.

As políticas educacionais, seguindo estas definições, contemplarão o acesso igualitário à mulheres e homens de diferentes classes, etnias e identidades. Por meio de políticas universais, a educação, em todas as suas etapas, pode superar as formas de discriminação, aliada a um maior investimento na qualidade da educação e uma maior representatividade da mulher na política.

Tal situação explicita que a educação sozinha não é capaz de “acabar com a pobreza” ou eliminar as ‘desigualdades históricas’, como defendido por alguns governos e agências internacionais, mas que ela continua sendo fator fundamental e estratégico para promoção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável para todas as mulheres e homens. (CARREIRA, 2016, p. 30).

Perante alguns desafios destacados no Informe, a autora relata obstáculos comuns ao ser abordada a temática gênero na educação brasileira, fazendo suas constatações segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tais organizações explicitam formas de desigualdade em todos os setores da sociedade civil, consequências de uma histórica educação discriminatória, sexista e pouco reconhecimento das carreiras definidas como femininas. Aponta também como as políticas públicas e os programas sociais voltados a igualdade de direitos passam por uma fase de retrocessos.

Na divulgação do Informe atualizado, as organizações responsáveis pelo documento cobraram que o governo federal reagisse à onda conservadora, desse continuidade aos programas e políticas conquistados na última década e defendesse ativamente o princípio de laicidade do Estado na educação pública. (CARREIRA, 2016, p. 32).

Dentre as recomendações do Informe, destaca-se a importância da ampliação do acesso à educação infantil. Resultante de movimentos sociais de mulheres e garantido o direito de todas as crianças na Constituição de 1988, a educação infantil foi marcada pela luta de um maior financiamento para uma melhor qualidade no atendimento às crianças e no acesso às instituições de ensino:

A educação infantil de qualidade, além de ser um direito das crianças, tem um papel fundamental no processo de afirmação de direitos e na construção histórica da autonomia das mulheres, ainda socialmente responsabilizadas, de modo predominante, pelo cuidado das crianças. (CARREIRA, 2016, p. 35).

A formação continuada das professoras, segundo a autora, ainda não contempla conteúdos voltados à igualdade de gênero e diversidade. Mesmo que existam programas no Ministério da Educação é necessário consolidá-los como política pública de Estado, ampliando para políticas necessárias à formação profissional. Deste modo, emergem ações para desconstrução da naturalização de profissões corretas para homens e mulheres. “Esta transformação exige ações que vão desde a educação infantil ao ensino superior.” (CARREIRA, 2016, p. 41). Por fim, a recomendação mais importante do Informe é promover um movimento mobilizador acerca da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) efetivando, juntamente com suas metas, a expansão do atendimento educacional e melhoria da qualidade de vida.

Em relação ao PNE, Reis e Eggert (2017) apontam:

A proposta do novo PNE foi apresentada na Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Após quase dois anos de debates e tramitação, a redação final aprovada pela Câmara dos Deputados e encaminhada para o Senado contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais. (REIS; EGGERT, 2017, p. 15).

Entretanto, segundo os autores, o termo “ideologia de gênero” foi utilizado de forma descontextualizada, provocando debates acirrados na Câmara de Deputados. “Um dos autores que tem propagado o conceito de ideologia de gênero vista a partir da ótica de imposição de ideias é o argentino Jorge Scala, em especial por meio de palestras e do livro intitulado *Ideologia de Genero: o neototalitarismo e a morte da família.*” (REIS; EGGERT, 2017, p. 16).

Reis e Eggert, consideram falso este conceito de Scala acerca de ideologia de gênero, pois nessa perspectiva a educação formal poderia intervir por meio de imposição. Ao analisar o sexo como biológico e gênero como construção social em um de suas entrevistas, Scala entende que “[...]cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser.” (REIS; EGGERT, 2017, p. 16).

Neste sentido, os autores relatam que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) apresenta perspectivas semelhantes acerca do conceito de gênero:

O artigo publicado no *site* da CNBB afirma que ‘os que adotam o termo gênero não estão querendo combater a discriminação, mas sim ‘desconstruir’ a família, o matrimônio e a maternidade e, deste modo, fomentam um ‘estilo de vida’ que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade’. (REIS; EGGERT, 2017, p. 18).

Assim, estes e demais argumentos foram utilizados pelos grupos conservadores, que permanecem expondo suas visões tradicionais dos papéis de gênero “[...] em relação aos 22 das 27 Planos Estaduais de Educação aprovados e sancionados na forma de lei, 9 não fazem qualquer referência à palavra ‘gênero’ e 15 não explicitam o termo ‘gênero’ nos Princípios ou Diretrizes do Plano ao citar o enfrentamento a toda forma de discriminação.” (REIS; EGGERT, 2017, p. 18).

Da mesma forma, segundo o(a) autor(a), ocorreu com a instituição do Comitê de Gênero¹², conforme Portaria nº 916/2015. Este comitê teria o objetivo de apontar diretrizes e subsídios para a garantia de direitos educacionais, onde por meio de ações e projetos ocorra a superação dos preconceitos e violência. “Mediante pressão da Câmara dos Deputados à Presidência da República, em um espaço de apenas 12 dias, o Comitê de Gênero foi extinto e substituído por um Comitê de Combate à Discriminação.” (REIS; EGGERT, 2017, p. 19)

Essa postura adotada, todavia, é expressamente alheia ao 5º dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), que expressa a urgente necessidade de “**Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.**” Na contramão do caminho sinalizado para os próximos momentos de nossa nação, o 5º objetivo é parte de um documento que representa importante iniciativa que busca, a partir de um envolvimento global das nações, fomentar práticas de empoderamento, respeito, solidariedade e sustentabilidade em âmbito internacional.

Porém, não é exatamente surpreendente essa conduta, a partir do momento em que é extremamente incoerente identificar uma força política que lute pelos direitos de sujeitos que não respeita ou reconhece.

3.3 ARTICULAÇÃO DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

A escola herdada/construída pela cultura ocidental, segundo Louro (2014), foi marcada pela separação dos sujeitos. Contemplando apenas uma parcela da sociedade, contribuía para a formação de estereótipos que, por sua vez, garantiriam a permanência à margem dos processos sociais para aqueles/as a quem, por algum motivo, era negado seu

¹² O presente documento tem como objetivo principal disponibilizar orientações que sirvam à institucionalização desses mecanismos de gênero. Seu principal subsídio foram os resultados da Oficina sobre os Comitês de Gênero nos Ministérios, realizada em 19 de maio de 2010, no âmbito da 34ª Reunião Ordinária do Comitê de Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM. (BRASIL, 2011, p. 12)

ingresso. Posteriormente, com o acesso de novos grupos, reorganizou-se de forma classificatória, separando os estudantes por faixa etária, sexo e religião. Currículos, avaliação e estrutura física conduziam de forma implícita a perpetuação de um processo de categorização baseado em uma percepção discriminatória das diferenças. Como as diferenças são observadas e interpretadas, qual a significação do “diferente” para a vivência e construção de cada sujeito e, além disso, como tais compreensões contribuem para estabelecer a cultura, o modo de conviver em sociedade, esses são questionamentos essenciais no processo de educação do olhar, um olhar capaz de reconhecer sem rotular, ver e, de fato, enxergar o outro em suas singularidades, em suas especificidades.

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando movimentos de adultos e crianças. (LOURO, 2014, p. 63).

Os grupos sociais, retratos da complexidade e da diversidade característica da composição da sociedade, organizaram o tempo do trabalho e do lazer, delimitando espaços e condições de acesso a eles. Esta forma de organização foi interiorizada e naturalizada por meio de diferentes instituições, em especial, pela escola. Historicamente, a instituição escolar tem sido um ambiente que perpetua, propaga, naturaliza certo *modus vivendi*. Assim, ao invés de significar possibilidades diversas de significação e ressignificação das relações sociais, representa a permanência, a manutenção do paradigma mais valorizado pela parcela mais influente da sociedade. As relações de gênero também tem essa peculiaridade.

Mulheres e homens não tem sido reconhecidos como iguais. As mulheres tem sido sempre a parte mais fraca, a parte que mais sofre, a parte silenciada dessa relação. Está tão impregnado esse entendimento da hierarquia das relações sociais que, na primeira frase desse parágrafo, para colocar o vocábulo “mulheres” antes do vocábulo “homens” foi necessário reescrever a frase. É “natural” que o homem venha primeiro. Essa naturalização faz com que pareça certo o modo como as relações se estabelecem, do mesmo modo que parecia certo escrever de modo a assegurar a dianteira aos homens.

Essa realidade é expressa de várias formas. Em salas de reunião, em conferências e aulas, em grupos de estudo ou reunião de lazer, ao cumprimentar as pessoas, o usual é que a saudação seja feita no masculino. A invisibilidade não é coisa de homem. Se é um grupo de vinte mulheres e, nele, há um homem, ainda assim, ouve-se muitos “bom dia a todos” e pouquíssimos “bom dia a todas”. Indo mais adiante nessa singela reflexão, destaque-se que, no caso de se ouvir o ousado “bom dia a todas” haverá quem diga em tom de repreensão:

“Olha! Tem um homem aqui!” e, seguindo nessa hipotética descrição, é preciso registrar que talvez não seja o homem quem diga isso. Não é preciso. A supremacia do gênero masculino já está de tal maneira estabelecida que causa estranhamento as mulheres uma abordagem que as coloque, não em primeiro lugar, mas em pé de igualdade nessa relação.

O ambiente escolar é, marcadamente, elemento de grande influência no processo de manutenção dessa realidade desigual. Grupos de meninos e meninas reúnem-se em espaços divididos. “Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre.” (LOURO, 2014, p. 64).

Nesta direção, também as identidades são construídas, partindo da incorporação e treinamento dos sentidos. As preferências e habilidades consideradas adequadas para meninos e meninas são produzidas embasadas na diferença, envolvendo distintamente os sujeitos nessas aprendizagens. Para a autora, os antigos manuais de boa conduta, postura ideal e cuidados pessoais dos alunos tiveram sua contribuição para incorporação de atividades consideradas delicadas para meninas, voltadas aos afazeres domésticos e maternidade. Para os meninos, por sua vez, a carreira militar ou o ingresso na vida religiosa como seminarista eram as mais adequadas.

No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca” distintiva sobre os sujeitos. (LOURO, 2014, p. 66).

Esta distinção, segundo a autora, é permeada de sutis mecanismos capazes de escolarizar não somente os corpos, como também as mentes. Afinal, a análise das práticas cotidianas necessita anteceder até mesmo a leitura de toda legislação que rege as instituições. É essencial desconfiar de tudo aquilo que é considerado natural no momento da seleção de brinquedos, da organização das filas e trabalhos escolares em grupos diferenciados. No entanto, em uma prática auto-formativa, precisamos analisar nossa postura perante as escolhas opostas ao considerado “normal”, que são, geralmente, motivo de preocupação. “Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 2014, p. 68).

A linguagem, presente na constituição de práticas educativas, é considerada pela autora um eficaz instrumento na desconstrução das desigualdades. Entendendo que, utilizando-se de regras gramaticais sem o devido questionamento de expressões, a mesma converte-se somente ao papel de transmissora de comunicação. Uma análise das normas

presentes nas referidas regras exerce papel importante, quando por exemplo, a professora menciona a palavra “todos” para referir-se a meninas e meninos.

Estudiosas/os feministas vêm, já há alguns anos, colocando essas questões, ao mesmo tempo que sugerem fórmulas não sexistas de tratamento. No entanto, se em algumas sociedades seus esforços estão sendo acolhidos e incorporados, em outras são ainda menosprezados ou ridicularizados. (LOURO, 2014, p.70).

A percepção daquilo que é dito acerca dos sujeitos ultrapassam as inúmeras linguagens que definem os espaços dos gêneros. Esta linguagem, muitas vezes permeada de adjetivos e analogias, marcada também pelo silenciamento dos sujeitos resultante da não correspondência de comportamentos considerados dentro da norma. “Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais.” (LOURO, 2014, p. 74).

Para a autora, reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimentos, entendendo que os discursos presentes nas diferentes práticas conduzem à fabricação e produção de identidades, nos faz repensar o papel político da educação.

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’, isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (LOURO, 2014, p. 90).

Nesta perspectiva de desconstrução, a pedagogia da equidade, proposta por Graupe (2010), traz a competência social como importante elemento na discussão e identificação de atitudes discriminatórias e preconceituosas. “Uma das competências da profissional é identificar os tipos de violências que são cometidos pelos jovens na sala de aula, na escola, e buscar desenvolver projetos sociais que objetivam a conscientização dos mesmos e redução da violência.” (GRAUPE, 2014, p. 393).

A autora defende uma educação democrática, com princípios e direitos iguais para todos e todas. “@ professor@ deve construir, junto com @s alun@s, um ambiente de respeito pela aceitação e pela valorização das diferentes culturas, trilhando, desta forma, o caminho da superação do preconceito e o da discriminação. (GRAUPE, 2014, p. 398). É importante a professora assumir sua função social no campo educacional, ou seja, que tenha capacidade de identificar situações geradoras de violências, e trabalhar na perspectiva do enfrentamento das violências por meio do diálogo e da mediação de conflitos.

3.4 GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Finco (2003), as modificações acerca das visões de infância, a implementação da pré-escola e questões de gênero, construídas historicamente, conduzem o raciocínio para à importância da articulação destes conceitos na Educação Infantil. Relacionando as experiências diversificadas presentes nas práticas pedagógicas e exercendo o cuidar e educar a criança na sua integridade.

De fato, repensar a prática pedagógica requer iniciativa e desprendimento. Porém, desconstruir crenças enraizadas é uma difícil tarefa. Como educar a criança em uma visão não sexista, não racista, não machista e não homofóbica, se a própria professora obteve em sua vivência a masculinidade estreitamente ligada ao poder! “Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional.” (BARBOSA, 2009, p. 8).

Para Finco; Gobbi e Faria (2015), a formação acadêmica e continuada ainda é falha no que diz respeito ao debate acerca da diversidade e questões de gênero, pouco observadas nas creches e pré-escolas.

Portanto, é necessário problematizar o papel da educação de meninas pequenas e meninos pequenos, realizada pela instituição de Educação Infantil, questionar os processos da construção desta diferenciação ao longo dos cursos de formação. É preciso que estejamos atentos à promoção de uma prática educativa não discriminatória, que possibilite a igualdade de gênero desde a primeira infância. (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 11).

A ruptura de estereótipos e uma educação não sexista deveriam ser fundamentos da educação infantil, espaço sociocultural onde diferentes identidades se encontram e se relacionam por meio das interações. Neste sentido, Tamanini (2009) nos traz a reflexão acerca da ruptura de paradigmas e diferentes modos de superação das profissionais da educação básica¹³. Em especial, neste estudo, as professoras da Educação Infantil. Problematisa-se a questão das percepções das professoras incorporadas em diferentes instituições, inclusive no campo educacional, muitas vezes regidos por normas consensuais e conceitos voltados ao mercado de trabalho.

¹³ Estas profissionais participaram do curso de educação a distância “Gênero e Diversidade na Escola – GDE”, realizado pela UFSC por meio do Instituto de Estudos de Gênero – IGE. (TAMANINI, 2009)

O primeiro desafio diz respeito à forma de interpretação dos conteúdos programáticos a serem trabalhados no decorrer do curso, levando em conta as naturalizações pessoais dos papéis atribuídos a mulheres e homens. A análise da linguagem, determinada de forma sutil por meio de regras de conduta, torna possível a descontinuidade da resistência à mudança de paradigmas, entendendo uma nova correlação entre a prática cotidiana.

O compartilhamento pelos/as participantes nos fóruns, nas atividades postadas, nas mensagens foi fazendo uma importante costura temática, porém nem sempre percebida por todos os professores/as e pelos membros da equipe para que resultasse em respostas adequadas em função do que aí se desenhava e quanto se fazia necessário o suporte teórico e a reflexão prática, sustentada por pessoas com formação e fundamentação suficiente para fazê-lo e inseridas na compreensão de que educar para a diversidade é uma ferramenta política emancipatória. (TAMANINI, 2009, p. 72).

Desta forma, segundo a autora (TAMANINI, 2009), emergiu a necessidade de ampliar o engajamento de todas as pessoas envolvidas na implementação e execução das aulas, buscando compreender os processos de formação em diferentes instituições. Entendendo que a educação caminha além do espaço físico da escola, é preciso uma profundidade maior nos estudos de gênero, relacionando-os com saberes produzidos por aqueles que realmente se propuseram a pesquisar, evitando a banalização do termo.

Ainda, quando estavam imbricadas relações hierárquicas, ou mediante a observação de cenas cotidianas na escola, quando se tem consciência de que no cotidiano, nos corredores, nos espaços de lazer, nos banheiros, se desenvolve todo um currículo oculto que poderia ser conteúdo da formação, mas que frequentemente é ignorado em relação ao peso que joga sobre a construção de subjetividades generificadas e, portanto, na construção de indivíduos políticos, porque é parte constitutiva dos processos de sua formação. (TAMANINI, 2009, p. 76).

Segundo a autora, é necessário observar o currículo oculto no cotidiano da Educação Infantil e reconhecer o papel de todas as pessoas envolvidas na gestão, organização e educação das crianças da Educação Infantil.

Contudo, a escola como espaço educacional, da maneira como é organizada, determina os papéis sociais de meninos e meninas, segundo a Kishimoto (2008). Quando, na brinquedoteca, há a separação de brinquedos de menina de um lado e brinquedos de meninos de outro. Aos meninos, são proporcionados brinquedos tais como espaçonaves, carrinhos e bonecos de super-heróis. Às meninas, são oferecidas miniaturas de utensílios de cozinha e bonecas. No ato de brincar a realidade é internalizada pela criança através da simbolização. “Nas situações lúdicas, meninos manifestam mais interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo

controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel de mãe.” (KISHIMOTO, 2008, p. 211).

Ainda, nesse contexto conceitual da educação infantil, Kishimoto (2010), enfatiza as práticas mediadoras das professoras e as interações com as outras crianças como essenciais na incorporação de novas brincadeiras. Por isso, além de valorizar o contato com o brinquedo para expressar sua individualidade e construir sua identidade, emerge a necessidade de desconstruir visões que colocam as brincadeiras livres e as dirigidas como campos opostos. Os brinquedos, por sua vez, precisam ser de qualidade para a garantia e continuidade do lúdico e superação de diferentes formas de discriminação.

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais. (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

Ao falar de preconceitos, a autora, destaca o compromisso ético em proporcionar brincadeiras e vivências que favoreçam a construção da identidade e diversidade. Uma única prática não consegue, por si mesma, oferecer um ambiente de respeito a singularidade e subjetividade de cada criança. “Recomenda-se criar um ambiente em que meninos e meninas tenham acesso a todos os brinquedos sem distinção de sexo, classe social ou etnia. Ficar passivo diante dos preconceitos é uma forma de reproduzi-los.” (KISHIMOTO, 2010, p.10).

Estas brincadeiras, entendidas a partir do olhar da criança, foram objeto de análise de Finco (2003) que, ao abordar as relações de gênero nas brincadeiras de crianças da educação infantil, questionava a naturalização de diferentes papéis atribuídos a meninos e meninas.

Observando vários momentos de brincadeira foi possível levantar a hipótese de que as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola. (FINCO, 2003, p. 95).

Diante desta percepção, Finco (2003) questiona como os adultos e as práticas educacionais contribuem para uma cultura sexista que normatizam comportamentos. Segundo a autora, esta preocupação quanto à normalização parte do pressuposto de que a identidade de

gênero definirá posteriormente a identidade sexual da criança, como se as duas categorias fossem diretamente interligadas. Neste caso, organizar os brinquedos de forma a oferecer a liberdade de escolha sem a determinação de papéis favorecem um ambiente de igualdade de gênero.

Porém, quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que haja uma ordem explícita para isso. (FINCO, 2003, p. 98).

Como são reproduzidas as diferenças de gênero nos espaços de educação infantil foi o tema central dos estudos de Carvalho (2014). Percebendo o papel da educação infantil na construção da identidade e reprodução social da criança, em um primeiro momento observou as construções e desconstruções de gênero presentes na forma de organização do ambiente, a forma de estruturação curricular e a divisão de tarefas das crianças nos ambientes escolares, denominadas Instituições de Educação Infantil (IEIs). “Nas IEIs, os papéis e trabalhos de professora, auxiliar/cuidadora, cozinheira/merendeira e auxiliar de limpeza são de mulheres; e os papéis e trabalhos de vigilante e porteiro são de homens, guardiões da fronteira entre o mundo protegido de dentro (feminino) e de fora (masculino).” (CARVALHO, 2014, p. 428).

Nesta escola, observou-se cores diferenciadas para meninos e meninas, filas separadas por gênero, lugares pré-determinados no refeitório e brinquedos distintos. As professoras muitas vezes intervinham quando um menino parecia “invadir” o espaço das meninas, naturalizando características e forma de comportamentos.

A arquitetura dos banheiros e as práticas de cuidado do corpo das crianças podem promover separações ou misturas de sexo ou gênero, e o banho e o uso do banheiro são momentos privilegiados para promover estas questões, considerando-se que gênero é um processo de corporificação. (CARVALHO, 2014, p. 431).

Pensar na construção de um mundo sem gênero nos espaços de educação infantil, segundo a autora, requer o entendimento acerca do feminismo e suas implicações na desconstrução das diferenças e relações de poder. Nas ações cotidianas, coletivas ou individuais, reproduzimos estas relações, reforçadas pelo controle social. “O gênero funciona como um princípio de organização da ordem social e continua sendo usado como um princípio organizador do sistema, da instituição, das práticas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil.” (CARVALHO, 2014, p. 436).

Para Carvalho, desconstruir estereótipos requer uma reestruturação das políticas públicas nacionais, sistemas educacionais e práticas de ensino. Percebendo como o agrupamento por gênero, a linguagem utilizando preferencialmente o masculino como referência e demais atividades sexistas contribuem de forma significativa para a formação da identidade de gênero.

Outra ferramenta importante na desconstrução das desigualdades de gênero é a importância da percepção do contexto familiar da criança. Tal mediação envolve uma estreita ligação entre a professora, criança e família. A confiança que se estabelece nesta relação é essencial. Por tudo isso, Barbosa (2009) entende que é preciso aprofundar as discussões, considerando a participação da família nas reuniões pedagógicas, oportunizando e favorecendo processos de reflexão acerca da responsabilidade compartilhada de despertar na criança, de forma leve e cuidadosa, o sentimento de tolerância e respeito às diferenças.

A situação de compartilhar a educação das crianças traz a necessidade social de um diálogo contínuo entre família, sociedade e escola. Ambas necessitam determinar os papéis de cada uma. O que compete a escola e o que compete as famílias – considerando a impossibilidade de haver uma regra única. As atribuições nascem das necessidades e das possibilidades de ambas as instituições e do diálogo entre elas (BARBOSA, 2009, p. 18).

Sabe-se também, segundo Adichie (2015), que muitas vezes os conceitos enraizados por meio da organização familiar determinam o comportamento de meninos e meninas. A autora compreende estes estereótipos como formadores do pensamento. Em sua obra, propõe um diálogo acerca da palavra feminismo. A medida que retrata passagens de sua vida que a conduziram a se declarar como feminista, faz um alerta para os olhares negativos em relação à definição do termo. A visão negativa e equivocada, perpetuando a ideia de que toda feminista é infeliz, não consegue encontrar marido e não gosta de homens, nubla o real significado da palavra. “Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal.” (ADICHIE, 2015, p. 16).

Esta naturalização, segundo a autora, ocorre na forma distinta de educar meninos e meninas no ambiente familiar. Meninas geralmente são orientadas a não sentir raiva, controlar a agressividade e ser delicada. Já os meninos precisam ser fortes, corajosos e determinados. Cabe salientar que estas distinções (justificadas por características biológicas), refletem-se na forma como o campo profissional é organizado, em que, geralmente, homens ocupam os lugares de liderança e poder.

Hoje, vivemos num mundo completamente diferente. A pessoa mais qualificada para liderar *não* é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a

mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos. Tanto um homem como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar. (ADICHIE, 2015, p. 21).

Então, percebe-se que o diálogo proposto por Barbosa (2009) entre família e escola, não será uma simples conversa acerca das questões de gênero. Já que para Adichie (2015), muitas vezes estas discussões geram desconfortos e irritação. “Nem homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa.” (ADICHIE, 2015, p. 42).

Na relação com a família, segundo Bragagnolo e Wiggers (2014), devem ser consideradas as diferentes formas de organização familiar, com seus valores e princípios distintos. Levando em consideração que o ambiente familiar faz parte do primeiro contato da criança com a educação, na contemporaneidade, majoritariamente, esta função é atribuída a mulher, principal responsável pelos cuidados com o bem estar da criança. “Nesse processo, é necessário que as equipes de profissionais que atuam nas creches e pré-escolas compreendam as famílias como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus integrantes.” (BRAGAGNOLO; WIGGERS, 2014, p. 453).

Entretanto, os resultados de estudos das autoras apontam alguns desafios acerca da relação entre educadores/as da Educação Infantil e as famílias das classes menos favorecidas.

Tal fato remete à necessária formação profissional de qualidade – prévia e em serviço – dos profissionais que atuam ou atuarão na creche e na pré-escola, para que desenvolvam uma compreensão menos preconceituosa dos diferentes perfis de família e, ao mesmo tempo, percebam as famílias em sua positividade e em seus legítimos direitos. (BRAGAGNOLO, WIGGERS, 2014, p. 455).

Diante desta constatação, as autoras consideram que o atendimento às crianças nos ambientes de creches e pré-escolas é embasado em uma imagem deturpada com relação às famílias, que acabam por receber, da escola, uma elevada expectativa de contribuição ao trabalho docente. “Os resultados da pesquisa revelam que são pouco expressivas as verdadeiras parcerias no cuidado e na educação das crianças acolhidas em creches e pré-escolas. Predominam aquelas em que a escola abre espaços específicos a determinadas formas de participação. (BRAGAGNOLO; WIGGERS, 2014, p. 456).

Perante todas as questões abordadas, pode-se dizer que a educação de meninas e meninos e as relações de gênero na escola nos remete à importância de uma ampla reflexão e análise da organização da escola. Auad (2010) enfatiza a necessidade de um diálogo eficiente e eficaz com autores no campo do gênero, “[...] sendo importante destacar a contribuição de

Louro (2003) que argumenta que a escola por meio de símbolos e códigos, delimita espaços, institui modos de ação e produz identidades de gênero ao informar o lugar dos meninos e das meninas.” (AUAD, 2010, p. 283). Para a autora, as práticas escolares poderão encerrar os mecanismos implícitos que escolarizam por meio de distinções entre os corpos e as mentes de meninos e meninas, onde padrões são definidos embasados em comportamentos pré-estabelecidos.

4 GÊNERO E EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE LAGES/SC

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para realização da pesquisa de campo. Será abordado sobre observação participante passiva, entrevista focalizada segundo Uwe Flick (2009) e o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2007). Em seguida, serão apresentados os dados categorizados e os resultados da análise oriunda da pesquisa de campo, articulados com o referencial teórico.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. (FLICK, 2009, p.20). Esta abordagem exige uma percepção acerca das limitações de tempo, espaço e contexto no qual estão inseridas distintas realidades expostas à interpretações que vão além de modelos teóricos previamente testados. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. (FLICK, 2009, p.21).

Para coleta dos dados utilizamos o método de observação participante e entrevista focalizada.

4.1.1 Observação participante passiva

O período de observação foi um passo importante para a coleta de dados, que neste caso, ocorreu anteriormente à entrevista.

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida. (ANGROSINO, 2011, p. 34).

O início da observação ocorreu em 02 de abril de 2018, estendendo-se por sete dias. Esta observação proporcionou uma melhor compreensão e análise do campo a ser pesquisado e uma releitura das questões presentes na entrevista, com foco nas práticas pedagógicas das

professoras. “Mais acesso às práticas e processos é proporcionado pelo uso das observações.” (FLICK, 2009, p. 121). Não foram identificadas resistências quanto à observação do cotidiano escolar por parte da gestão escolar e das professoras. Ressalta-se que foi tomado o devido cuidado no processo de solicitação para a realização da pesquisa e, da mesma forma, para explicar às professoras do que se tratava o estudo e qual seria exatamente a participação delas. Registre-se que durante a fase de observação, bem como os momentos das entrevistas, houve intensa preocupação em não causar desconforto para qualquer dos sujeitos envolvidos.

Para uma coleta de dados mais precisa e detalhada, durante o período da observação participante passiva, fez-se necessário os registros em diário de campo. “Ele serve como uma agenda cronológica do trabalho de pesquisa. Além dessa ajuda, deverão ser registradas com exatidão e muito cuidado as observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa.” (BARROS, 2007, p. 105). Pela mesma razão, foram realizadas anotações no diário de campo sobre as entrevistas focalizadas.

O período da observação significou mais que simplesmente analisar as práticas das professoras e organização do espaço educacional. Devido ao fato de atuar na instituição desde 2012 por meio de concurso público, foi um momento de reencontro, abraçar as colegas de trabalho, falar sobre o mestrado e os desafios de tornar-se pesquisadora. A receptividade das professoras que atualmente ocupam o lugar na gestão tornou este momento ainda mais acolhedor, ao demonstrarem interesse pelo objeto de pesquisa por meio de perguntas e questionamentos. A medida que relatava um pouco da pesquisa, as professoras demonstravam um interesse particular, ao lembrar fatos referentes a infância, e que, de certa forma relacionava-se com o tema pesquisado. Uma professora relatou seus traumas decorrentes de normas impostas na escola que frequentava, no seu caso, sofria preconceito por não se enquadrar nos “padrões” ditos femininos. Em outro momento, outra professora relatou o interesse de sua filha por carrinhos e a preocupação do pai. A emoção das pessoas envolvidas traz a subjetividade de cada professora para construção de sua prática pedagógica.

4.1.2 Entrevista focalizada

Antes de iniciar as entrevistas, foi distribuído o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE¹⁴) às professoras, de acordo com o modelo viabilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), UNIPLAC-LAGES, conforme as normas éticas em pesquisa com seres humanos (Resolução 466 de dezembro de 2012) do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A entrevista focalizada pode ser considerada como um instrumento cuja base de coleta de dados é o diálogo. Ressalta-se, todavia, a necessidade da elaboração de um roteiro que serve para a pesquisadora manter o foco nos objetivos da pesquisa bem como seguir uma sequência produtiva na interação com os sujeitos pesquisados. Para contribuir com a entrevista focalizada, foram convidadas oito professoras que atuam na pré-escola de um Centro de Educação Infantil. Neste caso, respeitando os critérios de inclusão (atuar no mínimo um ano na instituição e aceitar participar da entrevista), foram entrevistadas cinco professoras. As outras três não estavam de acordo com os critérios. Na entrevista focalizada: “O não-direcionamento é obtido por meio de diversas formas de perguntas” (FLICK, 2009, p. 144).

Sabemos que, nas entrevistas é necessário desenvolver um roteiro com o objetivo de orientar a pesquisadora, contudo a sequência pode ser alterada se necessário. “O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Por isso, as questões devem dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.” (FLICK, 2009, p. 115) Nesse sentido, houve o cuidado em obter o máximo de informações espontâneas e informais, evitando interferências pessoais nos relatos das entrevistadas.

As dificuldades apresentadas na primeira entrevista levaram a uma reflexão sobre os cuidados para um maior êxito na coleta de dados. Houve, então, melhor preparação anterior a cada entrevista e uma priorização das falas. Enfatize-se que a criação de um ambiente menos formal e mais descontraído por parte da pesquisadora permitiu um espaço mais confortável de modo que as entrevistadas mostraram-se mais participativas, relatando de maneira bastante tranquila e natural fatos do cotidiano escolar e do ambiente familiar.

A sequência dos tópicos foi modificada, iniciando as perguntas com uma linguagem mais simples, falando das práticas, das brincadeiras, das histórias. A abordagem da palavra gênero se efetivou praticamente no final da conversa. O local da entrevista foi transferido da sala das professoras para a brinquedoteca, onde as almofadas e o colorido deram mais leveza à entrevista. Houve também um maior cuidado de não manifestar opiniões, oferecendo o tempo necessário para que cada professora expressasse seu entendimento acerca da pergunta..

¹⁴ Apêndice 1.

Sentimentos vieram à tona: A insegurança da pesquisadora, a preocupação das entrevistadas com as respostas, com o gravador, o receio de não conseguir responder aos questionamentos. A frustração ao perceber que as falas não responderam ao problema nem aos objetivos, a percepção de que, muitas vezes, levamos à entrevista algumas “verdades”, na tentativa de comprovar, testar os conhecimentos adquiridos com os referenciais teóricos.

4.1.3 Análise de dados: análise de conteúdo qualitativo de Mayring

Nesta pesquisa, optou-se em reduzir o material coletado em categorias, por meio da análise de conteúdo qualitativo sugerida por Mayring (2007). Flick (2009) interpreta esta análise dentro de uma sistematização técnica para examinar os dados coletados nas entrevistas, situação em que o objetivo representa a definição de categorias que contribuem na compreensão do mesmo.

Conforme Mayring (2007), a análise de conteúdo qualitativa visa descrever a significação das mensagens, cuja finalidade é a interpretação dos conhecimentos presentes nestas mensagens. Considere-se também, que o método representa um criterioso detalhamento dos dados, visando reconhecer o pensamento presente em dado assunto.

Segundo as diretrizes do autor, são necessários procedimentos para uma análise de conteúdo qualitativo. Tais procedimentos identificam as unidades de análise e as categorias presentes nas entrevistas com as professoras. Objetivando o detalhamento e a compreensão dos conteúdos das entrevistas, escolhemos a técnica de análise explicativa. Flick (2009) aponta que:

A “análise de contexto restrito” assimila outros enunciados do texto a fim de explicar os trechos a serem analisados, enquanto que a “análise do contexto amplo” busca informações fora do texto (sobre o autor, as situações gerativas, provenientes de teorias). Com base nisso, formula-se e testa uma “paráfrase explicativa” (FLICK, 2009, p. 293).

Nesta pesquisa, optamos pela construção de categorias “a priori”, evidenciadas no referencial teórico, e as articulamos com as falas das entrevistadas, objetivando a elaboração de possíveis proposições à problemática da pesquisa. De acordo com Mayring (2007), o desenvolvimento de categorias a partir das informações disponibilizadas demanda o estudo de alguns fundamentos:

Ordenar no modelo de comunicação – deve-se ter claro qual o objetivo da análise (variáveis da produção do texto, como por exemplo: experiências, contexto social e

cultural, sentimentos, situação de coleta do material, motivos sociais e culturais) para a realização da pesquisa, efeito do conteúdo de pesquisa; regras de construção das categorias: seguirá os passos do modelo A (problemática da pesquisa); o trabalho com as categorias: o conteúdo central no material será sistematizado em categorias e será “retrabalhado”, considerando o referencial teórico e a problemática da pesquisa; critério de qualidade – o procedimento deve ser intersubjetivamente compreensível, ou seja, considerar a subjetividade dos entrevistados e também comparar os resultados da pesquisa com outros estudos já publicados (MAYRING, 2007, p. 11)

Seguindo estes fundamentos, foi necessário a codificação do conteúdo. Os conceitos que se repetiram foram destacados com cores diferenciadas e agrupados em categorias. As mesmas foram definidas por meio de análise de conteúdo explicativo. Desse modo, o quadro abaixo apresenta as categorias encontradas no processamento dos dados e que auxiliaram na análise de conteúdo qualitativo:

Quadro 4: Categorias e subcategorias da pesquisa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REFERENCIAL e DOCUMENTOS
1 Gênero	1.1 Formação Acadêmica 1.2 Papéis de Gênero 1.3 Expectativa da família	Ramos (2015); Rousseau (1995); Vianna e Unbehaun (2004); Carreira (2016); Vianna (2011); Scott (1995); Finco, Gobbi e Faria (2015); Mauad (2015); Del Priore (2015); Oliveira (2012); Adichie (2015); Barbosa (2009); Finco (2003); Bragagnolo e Wiggers (2014)
2 Brincadeiras	2.1 Livres 2.2 Dirigidas	DCNEI (2010), PCSC (2009); Meirelles (2015); Kishimoto e Freyberger (2012); Kishimoto (2008); Finco (2003); Angotti (2000); Louro (2014); Machado (2000)

3 Educação Infantil	3.1 Concepção de Criança 3.2 Construção Identidade	Oliveira (2012); Souza (1996); Tardif (2010); Kramer (2010); Brasil (2012)
4 Práticas Pedagógicas	4.1 Rotina 4.2 Histórias Infantis 4.3 Organização do Ambiente	Oliveira (2013); Freire (1996); Tamanini (2009); Carvalho (2014), Louro (2014); Graupe (2014); Costa (2011); Silva, Costa e Melo (2011)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

4.2 Contexto do campo empírico da pesquisa

O campo empírico da pesquisa delimita-se no município de Lages, SC, parte da Serra Catarinense. Segundo Locks (2016), os povos indígenas foram os pioneiros na formação da Serra Catarinense. Esses povos pescavam, caçavam e trabalhavam pelo bem comum. A criação de povoados se consolidou, principalmente, pelo caminho das tropas, formando cidades e desenvolvendo as atividades econômicas. “Convém salientar que, diferentemente de outras regiões, o acesso à propriedade da terra nos campos da serra ocorreu antes da Instituição da Lei de Terras de 1850, quando a terra passou a ser mercadoria, ou seja, objeto de compra e venda.” (LOCKS, 2016, p. 25).

Conforme o autor, Lages é uma cidade marcada pelo extrativismo, pecuária e monocultura. “No contexto cultural da grande fazenda, estabeleceu-se a hierarquia social. Compunha-se basicamente do fazendeiro, grande proprietário de terras, dedicado à pecuária extensiva, com inúmeros agregados ocupados com as lidas do campo.” (LOCKS, 2016, p. 31).

A cidade de Lages conta com uma população de 167 mil habitantes (IBGE). Sua fundação ocorreu em 22 de novembro de 1776. Localiza-se na Serra Catarinense, a 225 km de Florianópolis¹⁵, com 77 bairros.

O bairro em que se encontra o Centro de Educação Infantil, apesar de ser considerado um bairro de periferia, com número elevado de famílias carentes, é considerado um bairro em

¹⁵ Disponível em: <http://www.portallageano.com.br/lages/dados-gerais>. Acesso: jan. de 2019.

desenvolvimento, localizado próximo ao Aeroporto Municipal, shopping e lojas de grandes redes. Devido ao crescimento populacional nos últimos anos por meio dos programas de moradia, atualmente é constituído de famílias com distintas condições financeiras de vida. A grande maioria das famílias demonstra interesse em matricular os filhos e filhas neste espaço de Educação Infantil.

O Centro de Educação Infantil Municipal pesquisado foi construído com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com o Proinfância.¹⁶ Representou a primeira creche modelo do Ministério da Educação (MEC) implantada em Lages, em agosto de 2011. Frequentam esta instituição, 160 crianças de zero a seis anos de idade, do berçário à pré-escola, em regime parcial e integral. Atualmente conta com nove salas de aula, refeitório, espaços de lazer interno e externo. Compõe o quadro docente, 18 professoras, que se distribuem em pares por sala de aula. Nas salas de berçário e maternal, as professoras contam com uma auxiliar em cada período.

O Centro de Educação Infantil foi escolhido em função de dois critérios: a) uma relação de proximidade entre a equipe de direção, as professoras e a pesquisadora; b) distância geográfica da casa da pesquisadora até o Centro de Educação Infantil influenciou na escolha. Acreditando que é importante desenvolver uma pesquisa com o objetivo de contribuir na desconstrução das concepções das professoras sobre os papéis tradicionais de gênero, buscando a construção de uma educação mais igualitária para as meninas e meninos que frequentam este espaço.

4.2.1 Perfil das participantes

Para realização da observação e das entrevistas, primeiramente foi solicitado à direção a autorização para pesquisa de campo. A equipe diretiva deste Centro de Educação Infantil é composta por uma Gestora, uma Auxiliar de Direção e uma Técnica Educacional. Dentre as

¹⁶ **Proinfância** – Programa do Ministério da Educação, criado em 2007, o Proinfância transfere recursos aos municípios e ao Distrito Federal que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação e que solicitaram a construção de escolas da educação infantil nos planos de ações articuladas (PAR). Os recursos se destinam também à aquisição de equipamentos e móveis. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32749?start=20>. Acesso: jan. de 2019.

participantes da entrevista, incluem-se uma professora identificada como Penélope¹⁷, 36 anos, gênero feminino, casada, duas filhas, espírita/católica, graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar. A segunda participante, identificada como Lolita, é casada, 29 anos, gênero feminino, um filho, católica, com licenciatura plena em Pedagogia e especialização em Práticas Interdisciplinares em Educação Especial e Práticas Inclusivas. A terceira participante, identificada como Atena, casada, 42 anos, gênero feminino, católica, um filho e duas filhas, graduada em Pedagogia e com especialização em Educação Especial. A quarta participante, identificada como Shena, é casada, 33 anos, gênero feminino, duas filhas, espírita, graduação em Pedagogia e especialização em Interdisciplinaridade e Gestão Escolar. Por fim, a última participante, identificada como Anitta Garibaldi, casada, 44 anos, gênero feminino, duas filhas, católica, com graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia.

Enfatizamos que todas as professoras aceitaram, gentilmente, em contribuir com a pesquisa. A receptividade da equipe de direção e o empenho em proporcionar o espaço e tempo de qualidade para as entrevistas atendeu as expectativas, tornando este momento acolhedor e rico nos momentos de relatos de experiências.

4.3 ABORDAGEM DE GÊNERO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES

Neste subcapítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo que foi realizada no período de 02/04/2018 a 09/05/2018 por meio de observação participante passiva e entrevista focalizada com 05 professoras de um Centro de Educação Infantil de Lages. As discussões foram fundamentadas nos referenciais teóricos abordados neste estudo.

4.3.1 GÊNERO

De acordo com as observações realizadas no campo da pesquisa, constatamos que ainda é insipiente o conceito de gênero para as professoras e equipe diretiva da escola. O

² Os nomes fictícios foram escolhidos pelas participantes da pesquisa. Foi indicado como o critério nomes de mulheres consideradas sinônimo de empoderamento, as quais poderiam ser personagens, heroínas. etc.

aspecto binário de categorias feminino e masculino, contido nas explicações biológicas, tornou-se visível na organização dos espaços destinados às meninas e meninos. Os banheiros são identificados com figuras masculinas e femininas, e os personagens utilizados na decoração são diferenciados por cores e acessórios considerados adequados a cada gênero. Nos corredores foi possível observar algumas imagens relativas ao dia das mães, atribuindo características de “amor incondicional”, “delicada como uma flor” ou até mesmo “rainha do lar.” Para Graupe (2019), com a obra de Rousseau, a mulher passou de ser considerada delicada para adquirir uma posição de pedestal, afastando aos poucos a crueldade no tratamento, e ocupando outras áreas afastada da cozinha. “Com a passagem do arquétipo de “boneca”, para “anjo”, “rainha do lar”, a mulher começa a ter direito à educação, para cumprir adequadamente com as obrigações de sua nova posição, ou seja, de uma esposa agradável e de uma mãe carinhosa.” (GRAUPE, 2019, p. 653).

Para Vianna (2011), a abordagem de gênero nos ambientes educacionais diz respeito à igualdade de direitos e oportunidades. Para Joan Scott:

Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre sexo e aquilo que os/as sociólogas da família chamaram de “papéis sexuais”, esses/as a pesquisadores/as não postularam um vínculo direto entre os dois. O uso de “gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade. (SCOTT, 1995, p. 76).

Como percebemos, estas relações rejeitam o estudo das mulheres por meio do referencial masculino, utilizando-se de formulações universais de caráter generalizado e limitado. A abordagem descritiva, segundo a autora, serviu apenas para explicar fenômenos e realidades.

Ao compreendermos a escola como espaço privilegiado para a manutenção ou transformação das relações sociais, reforça-se a percepção das possibilidades que uma prática pedagógica voltada para o respeito, para a igualdade de gênero podem representar. Se, por um lado, ela compactua com práticas sexistas e opressoras, por outro, pode ser suficientemente capaz de promover o diálogo capaz de solidificar, de maneira crescente, a igualdade e o empoderamento das mulheres.

Educar não pode ser apenas ato de conformismo e transferência de paradigmas e modelos de vivência em sociedade. Educação deve ser sinônimo de melhoria, de qualidade de vida, de igualdade, não no sentido de apagamento da pessoa, mas de reconhecimento e respeito ao fato de que há igualdade nas diferenças e os direitos não são prerrogativa de um gênero, apenas.

Todavia, a partir da pesquisa de campo, percebe-se que os papéis de gênero são geralmente normatizados em distintas épocas e contextos, a fim de controlar os corpos conforme o sexo biológico. No campo pesquisado foi possível destacar três elementos que, de certa forma, estabelecem barreiras à abordagem de gênero na Educação Infantil:

a) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Conforme Finco; Gobbi e Faria (2015), é necessário problematizar o papel da educação de meninas e meninos realizada pela instituição de educação infantil, questionando os processos da construção desta diferenciação ao longo dos cursos de formação. É preciso que estejamos atentos à promoção de uma prática educativa não discriminatória, que possibilite a igualdade de gênero desde a primeira infância. Portanto, segundo as autoras, a formação acadêmica e continuada ainda é falha no que diz respeito ao debate acerca da diversidade e das questões de gênero, pouco observadas nas creches e pré-escolas. Ao questionar sobre gênero na formação inicial e continuada, é pertinente citar o relato de uma entrevistada:

Eu tive a pouco tempo atrás uma formação, lá na... na... no congresso, que as meninas foram falar sobre isso, sobre gênero lá...” tá Ok... “mas formação é a única até hoje...” Acadêmica, formação continuada na secretaria... “não”... não? “Foi a única.” Tá ok... Então a única foi no Congresso da Educação... “Isso” (Lolita).

Na formação continuada das professoras, segundo Carreira (2016), há uma carência na discussão das temáticas acerca da igualdade de gênero e diversidade, de forma geral, no território brasileiro. Ainda que existam programas no Ministério da Educação, é necessário consolidá-lo como política pública de Estado, ampliando para políticas necessárias à formação de professores(as). Deste modo, emergem ações para desconstrução da naturalização de profissões corretas para homens e mulheres. “Esta transformação exige ações que vão desde a educação infantil ao ensino superior.” (CARREIRA, 2016, p. 41). Esta carência foi percebida na fala das entrevistadas. Quando questionadas, na maioria das vezes, as mesmas fizeram uma pausa, na tentativa de recordar se a temática havia sido abordada nos cursos de formação:

Sim... a alguns anos atrás veio uma palestrante ... no Congresso da Educação... agora não me recordo o nome da palestrante... só lembro que

ela falou muito sobre gênero, na época eu e minhas colegas ficamos chocadas (risos), mas depois com as minhas vivências fui entendendo melhor... (Atena)

Para Vianna e Unbehaun (2004), historicamente, o conceito de gênero foi construído como atribuição de masculino e feminino, geralmente compreendido como classificação do sexo. Contudo, percebemos que estas construções refletem até hoje nas concepções das entrevistadas, que ainda demonstram um certo estranhamento quando se deparam com teorias que consideram gênero construção social:

Não lembro também... mas eu sei que teve. E ela falou realmente que existe, agora não vou lembrar quantos, mas existe 200 formas de gênero, eu sei que era um valor absurdo assim, sabe, “nossa, eu não conheço tudo isso!” Eu fiquei abismada, mas “será que tem tudo isso”, eu conheço os gays, lésbicas, homossexual, trans e tal, e comecei a pensar, não passava de dez o que eu conhecia né, daí ela falou não lembro o quanto, mas “nossa, é tanto assim né”, eu disse, “tenho que começar a buscar mais, porque eu não sei (risos), tenho que conhecer né...” (Shena)

É necessário destacar a afirmação relatada pela professora ao abordar identidade de gênero quando, na verdade, discutia sobre orientação sexual. Sua fala demonstra pouco conhecimento científico, reproduzindo o que se ouve com base no senso comum. Uma maneira de evitar tais desentendimentos seria oportunizar a discussão de gênero nos programas de formação acadêmica. A orientação sexual se refere aos relacionamentos afetivos-sexuais com pessoas do mesmo sexo (homossexual), sexo oposto (heterossexual) e ambos (bissexual). Enquanto a identidade de gênero diz respeito a como a pessoa se sente: do gênero feminino ou masculino.

Uma sólida formação acadêmica que aborde de maneira significativa as questões referentes ao gênero não é garantia de uma prática pedagógica voltada para a igualdade de gênero. Mas uma formação acadêmica que nunca aborde essa temática é garantia de gerações cujas práticas ecoarão o preconceito e a desigualdade que tanto queremos combater.

b) PAPEIS DE GÊNERO

Considerando que a professora traz consigo sua subjetividade para a realização das práticas pedagógicas, foi necessário entender como as concepções sobre papéis atribuídos a meninos e meninas foram incorporados ao longo do tempo. Entendemos esta subjetividade

como construção social, em que cada sujeito, por meio de suas relações, forma seus valores morais e distintas visões de mundo.

Historicamente a criança foi descrita pelo olhar de muitos teóricos da infância e da educação, considerada por muito tempo como adulto em miniatura. Aos poucos o lugar da criança na sociedade ganha destaque, diante das transformações políticas e sociais ao longo do tempo. Considerando a influência ocidental em nossa cultura, nos reportamos à Rousseau, cujas teorias tiveram importância na valorização da criança. Entretanto, ecoando muito do *habitus*¹⁸ da sociedade que compunha e que o compôs, o autor considerava necessária uma educação diferenciada para meninos e meninas, educando as mesmas para o matrimônio e maternidade, na condição de submissão ao futuro marido. Aos meninos, era atribuído o conhecimento científico, necessário ao seu pleno desenvolvimento quando adulto. “Quando a família é viva e animada, os cuidados domésticos tornam-se a mais cara ocupação da mulher e o mais doce divertimento do marido. Assim, desse único abuso corrigido, resultaria em breve uma reforma geral, logo a natureza readquiriria seus direitos.” (ROUSSEAU, 1995, p. 21).

Passados muitos séculos, verificamos que estas atribuições diferenciadas aos meninos e meninas ainda permanecem enraizadas na forma de organização familiar e nos papéis atribuídos aos filhos e filhas. “[...] assim, na verdade quanto às cores e brinquedos eu vivencio no meu ambiente familiar, meu filho adora bonecas, meu marido muito machista reprime e tenho que estar intervindo, explicando” (Atena)

Em outro momento a mesma entrevistada relatou:

Na verdade senti na pele esta questão também... minha filha tem de 24 anos, sempre gostou de futebol, carrinhos...meu marido também não aprovava... agora, se assumiu homossexual... no começo foi um choque, então busquei leituras...e agora, me pergunto: que diferença faz? Na verdade isto é o que menos importa...(Atena)

No Brasil, os papéis atribuídos aos meninos tiveram origem no início da colonização portuguesa. A chegada dos jesuítas no Brasil, com o intuito de estabelecer a fé cristã e a dificuldade de conversão dos adultos, representou a percepção de que, por meio da evangelização dos meninos, havia um caminho para doutrinação, a fim de estabelecer virtudes que abominariam os costumes dos pais, segundo Ramos (2015). Como na época, havia uma

¹⁸ Para Bourdieu (2002) *habitus* diz respeito às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização; integra experiências passadas, atua como uma matriz de percepções, de apreciações, de ações. Essa “matriz”, ou conjunto de disposições, nos fornece os esquemas necessários para nossa intervenção na vida diária. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufrn/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/habitus.pdf>. Acesso em: Fev/2019.

carência de padres, a conversão dos meninos seria uma alternativa, onde os mais habilidosos poderiam entrar para a Companhia de Jesus e os demais caberiam apenas o trabalhar como intérpretes.

Em relação à educação entre as crianças da elite no Período Imperial no Brasil, segundo Mauad (2015), prevalecia um enaltecimento aos trabalhos manuais para as meninas e intelectuais para os meninos, ou a possibilidade de vincular-se à carreira militar. “Os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente um advogado.” (MAUAD, 2015, p. 152).

Na fala de Shena, percebeu-se que apesar da não aceitação dos papéis que historicamente foram atribuídos a cada gênero, ainda se refere ao masculino como referencial. Infere-se, de seu discurso, uma histórica forma de atribuir valentia, bravura e senso de aventura, como se essas fossem características comuns apenas ao gênero masculino:

Eu sempre fui meio ‘macho’, (risos), para te confessar, eu sempre gostei de jogar futebol, eu sempre brincava de carrinho, porque minhas amizades perto da minha casa eram meninos, então eu jogava bolicas, e não virei homem por isso... (Shena)

Para Del Priore (2015), permeava no início do século XIX no Brasil, um sentimento de afetividade nas relações familiares, que iam além do batismo. Entretanto, a arte de contar histórias, as cantigas e os acalantos eram atribuídos à mulher.

A expressão ‘amor materno’ pontua vários destes documentos, revelando a que ponto as mães, no momento da despedida, tinham os corações carregados de apreensão, temerosas do destino dos seus dependentes. A ama negra, como lembra Gilberto Freyre, deu também sua contribuição para enternecer as relações entre o mundo adulto e infantil. (DEL PRIORE, 2015, p. 96).

Na fala das entrevistadas, percebemos que, aos poucos, alguns homens começaram a contribuir nos trabalhos domésticos e cuidado com os filhos.

E, ao contrário também, a gente vê muito homem na cozinha, muito homem cozinhando, restaurante, cuidando de filho. Lá em casa acontece assim, meu marido fica em casa e toma conta das filhas, é ele que vai na reunião quando eu não posso, ele que toma conta delas, ele que... tudo né, dá banho, e eu que trabalho. (Shena)

A saída da mulher do restrito ambiente doméstico também teve importância no concernente ao cuidado e educação das crianças. Segundo Oliveira (2012), no início século XX, com o aumento da urbanização decorrente da industrialização, muitos movimentos

operários reivindicavam melhores condições de trabalho nas fábricas. “Nesse clima, muitas mulheres, também contratadas pelas fábricas, começaram a se politizar e a exigir seus direitos, o que incluía a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho.” (OLIVEIRA, 2012, p. 22).

A divisão de tarefas domésticas, antes prerrogativa da mulher, é um sinal de mudanças em muitas esferas que compõem a sociedade. Isso significa que, em âmbito político, econômico, financeiro e, evidentemente, em âmbito familiar, há homens e mulheres que tem considerado romper o ciclo de perpetuação de práticas de desigualdade e desrespeito ao gênero feminino.

Em síntese, os papéis de gênero identificam-se como um agrupamento de comportamentos que foram refletidos durante período prolongado na história da humanidade pelos homens e pelas mulheres, compreendidos como adequados e específicos para uma pessoa de acordo com seu sexo. Devido ao fato de serem reproduzidos por tanto tempo, assumiram um caráter de naturalidade, assim, estes padrões adquiriram a compressão de um modelo ideal a ser seguido. A escola, a família e demais instituições sociais se revelam como agentes destas normas sociais, que controlam e limitam a identidade e diversidade múltipla. Neste sentido, a feminilidade pertence a mulher e a masculinidade pertence ao homem, ignorando sua verdadeira identidade como sujeito. Entretanto, sabemos que, a menina que brinca de carrinho o menino que brinca de boneca, por exemplo, estão simplesmente exteriorizando suas identidades como indivíduos providos de desejos, encanto e prazeres individuais.

c) EXPECTATIVA DA FAMÍLIA

O contexto familiar da criança, segundo Barbosa (2009), é uma ferramenta importante na desconstrução das desigualdades de gênero, envolvendo uma estreita ligação de confiança entre professor, criança e família. Para tanto, o autor pontua a indispensabilidade das famílias nas reuniões pedagógicas, propiciando uma reflexão acerca da responsabilidade compartilhada e do fomento aos sentimentos que despertem o respeito às diferenças. Na impossibilidade de haver uma regra única, o autor propõe um diálogo contínuo acerca dos papéis que competem à escola e à família. Na fala das entrevistadas percebemos que não há uma organização de espaço e tempo que propicie este diálogo. Na maioria das vezes, as conversas ocorrem informalmente perante algumas determinadas situações.

Sim, até a gente fez uma atividade a respeito da higiene, daí todos tinham que trazer uma boneca ou um boneco, daí o que acontece... os pais... 'ah! Ele não tem boneca'... então traz um boneco para dar banho, daí eles sempre indagando assim, porque que o menino tem que trazer a boneca para dar banho, daí tive que conversar com os pais também, quando eles crescerem eles não vão ter aquele impedimento para ajudar a mãe em casa, daí foi uma atividade bem interessante, eles deram banho nas bonecas. (Anita)

Contudo, é necessário assinalar que, conforme ressalta Adichie (2015), geralmente o comportamento de meninos e meninas são consolidados por conceitos provenientes da organização familiar, traduzindo alguns estereótipos como constituintes do pensamento. Para a autora, a repetição das palavras e ações naturalizam a diferenciação na educação de meninos e meninas. Constatamos esta naturalização na seguinte fala:

Eu acho que já vem lá de casa, até na própria roupa né, quando as mães vão comprar é difícil comprar uma roupa rosa para menino, é difícil né, [...] então eles já vem com esta concepção assim que... rosa vai ser sempre das meninas. (Anita)

Além das cores atribuídas a meninos e meninas, evidenciamos nas falas das entrevistadas, que os brinquedos também são direcionados no ambiente familiar, como forma de determinar papéis.

Os brinquedos são todos juntos, boneca, carrinhos... as meninas às vezes brincam de carrinho, os meninos às vezes também brincam de boneca... alguns... nem todos... pior de tudo que já vem o preconceito de dentro de casa né, 'você não pode brincar de boneca meu filho, [...] você tem que brincar só de carrinho.' (Anita).

Conversando com as crianças acerca de suas preferências por bonecas e carrinhos, alguns meninos disseram não brincar de boneca porque a “mãe não compra” ou “o pai não deixa”. A autora Finco (2003), em seus estudos sobre gênero e educação infantil, alerta sobre a interferência do adulto para a construção de uma cultura sexista, que de certa forma, normaliza comportamentos.

Nesta perspectiva, Adichie (2015), aborda sobre a forma de organização do campo profissional. Isso porque, na maioria das vezes, os homens ocupam os lugares de liderança e poder. Portanto, na educação de meninos existe o discurso de que precisam ser fortes e determinados. Entretanto, para as mulheres são atribuídas funções nas quais, levem em conta o controle emocional e a delicadeza.

Bragagnolo e Wiggers (2014) argumentam que as diferentes formas de organização familiar apresentam valores e princípios distintos, todavia, bastante comum a todas as famílias é o fato de que é atribuída à mulher a responsabilidade pelo cuidado e saúde dos filhos.

Também é relevante destacar que o ambiente familiar faz parte do primeiro contato da criança com a educação. É necessário, pois, que as professoras que atuam nas creches e pré-escolas compreendam a importância da parceria. Entretanto, os resultados do estudo das autoras apontam que são limitadas as legítimas parcerias referentes ao cuidado e à educação das crianças.

Assim, percebemos mais uma vez na fala de uma entrevistada, em uma conversa diante determinada situação. Quando questionada acerca da ação tomada diante de algum fato que envolvesse questões de gênero com a família, a mesma relatou: *“Na verdade já aconteceu, expliquei para os pais que se o menino brinca de boneca não tem problema, com certeza vai cuidar bem dos filhos, e a meninas também né, hoje em dia a maioria das mulheres dirigem.”* (Shena).

Esta carência de uma ação mais efetiva, que envolva projetos escolares voltados à igualdade de gênero no que se refere à oportunidade e direitos, remete à importância de uma formação profissional de qualidade, cuja abordagem se dê, também, sobre questões de gênero. Segundo Bragagnolo e Wiggers (2014), esta formação é importante para que as profissionais que atuam ou atuarão na creche e na pré-escola, desenvolvam uma compreensão menos preconceituosa dos diferentes perfis de família e, ao mesmo tempo, percebam as famílias em sua positividade e em seus legítimos direitos.

4.3.2 BRINCADEIRAS

Como sabemos, a brincadeira é um dos eixos norteadores das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010), constituindo-se como embasamento para realização das práticas pedagógicas. Por outro lado, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), enfatiza a brincadeira como atividade curricular para superação da ausência de atividades em diferentes momentos históricos.

Dando continuidade ao nosso estudo, ao observar os momentos das brincadeiras e partindo das falas das entrevistadas, esta categoria foi subdividida em dois aspectos fundamentais: a) brincadeiras livres e b) brincadeiras dirigidas.

a) BRINCADEIRAS LIVRES

Ao abordar a brincadeira livre, Meirelles (2015) salienta uma concepção do brincar na perspectiva da criança. Protagonizando as narrativas e as próprias experiências, as crianças demonstraram como compreendem suas vivências infantis, evidenciando, no ambiente escolar, aprendizados que possibilitam às professoras perceber cada criança em seu contexto regional.

Ao reconhecer a importância do brincar livremente, uma entrevistada relata como é realizado este momento: *“É, carrinhos, bonecas... cada criança escolhe o que vai brincar. Escolho de acordo com o interesse. Sim, de acordo com o interesse, cada um é livre para brincar daquilo que mais gosta, o que mais se identifica.” (Atena).*

O universo infantil como lugar de pesquisa, demonstrado por Meirelles (2015), conduz ao caminho da simplicidade presente, tanto no diálogo pela linguagem lúdica, quanto nos relatos acerca de modos de vida e crenças em algumas brincadeiras. No ato de brincar, a experiência e experimentação fazem parte do processo de criação da criança, que pode ficar comprometido pelo excesso de informações.

Uma das entrevistadas enfatiza como a brincadeira faz parte do cotidiano, relatando o momento que geralmente é realizada: *“Que é do acolhimento ali, daí eles ficam até o horário do café brincando com o que eles, explorando os brinquedos que eles gostam de brincar “[...] daí esporadicamente tem outros momentos durante o dia né, mas, assim que é frequente é sempre na chegada.” (Shena)*

Kishimoto e Freyberger (2012) defendem a brincadeira como forma de vivenciar princípios éticos, manifestando-se no momento da discussão das regras, no respeito ao lugar do outro e de esperar sua vez. Nas brincadeiras de faz de conta ou naquelas consideradas brincadeiras típicas, promover situações com o objetivo de favorecer e identidade e diversidade cultural é, também, uma prática possível para a professora.

Apesar da prática de dividir brinquedos de menina de um lado e de meninos, de outro, percebemos uma certa carência da verdadeira importância da ruptura dos paradigmas: *“A maioria dos casos, os meninos gostam de brincar de carrinho, e a maioria das meninas gostam de brincar de boneca, só que tem uma ou outra menina ali que gosta de brincar de carrinho também, e a gente nunca impede [...]” (Shena)*

Diante desta percepção, Finco (2003) assinala o fato de que os adultos e as práticas educacionais contribuem para uma cultura sexista que normaliza comportamentos. Segundo a

autora, esta preocupação quanto à normalização parte do pressuposto de que a identidade de gênero definirá posteriormente a identidade sexual da criança, como se as duas categorias fossem, obrigatoriamente, diretamente interligadas. Ainda, aliada à essa percepção, está a ideia de que, ao separar carros e bonecas para meninos e meninas, respectivamente, se estará contribuindo para a construção da identidade de gênero. No entanto, na contramão dessa ideia, é importante frisar que o ato de organizar os brinquedos de forma a oferecer a liberdade de escolha sem a determinação de papéis tradicionais de gênero favorecem um ambiente de igualdade de gênero.

Porém, quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que haja uma ordem explícita para isso. (FINCO, 2003, p. 98).

No período de observação constatamos que, muitas vezes, o excesso de tarefas atribuídas às professoras da pré-escola impedem uma maior percepção das relações entre meninos e meninas. No momento das brincadeiras geralmente são aproveitados para antecipar escritas na agenda, recortar lembrancinhas, organizar as mesas e colchões.

Os brinquedos, na maioria das vezes, são guardados em caixas, separados por tamanhos ou modalidades (brinquedos de areia, bolas, bambolês). Quanto às fantasias, geralmente há uma separação, de um lado estão dispostas fantasias de princesas e fadas, e de outro lado fantasias de super-heróis e personagens como “lobo-mau” e “reis”. (Diário de campo).

Segundo Angotti (2000), devido a este distanciamento existe uma significativa perda da possibilidade de reconhecer os conhecimentos elaborados pelas crianças, que enriquecem seu fazer pedagógico.

b) BRINCADEIRAS DIRIGIDAS

Os discursos presentes nos jogos de competição exercem influência na formação da identidade de gênero. Com a fragmentação dos times de meninos e meninas, a mulher é colocada na condição de inferioridade em relação aos atributos físicos do homem. Como a competição amplia a visibilidade dos sujeitos, torna-se possível a frequente correção da postura e conduta de forma individualizada. “Não se pode negar que ser o melhor, no esporte, pode representar, especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade.” (LOURO, 2014, p. 79).

Neste sentido, na fala de uma entrevistada, percebeu-se uma preocupação em mesclar times de menino e meninas:

Nunca dá para fazer menino contra menina pela quantidade de crianças, e também não é certo, eu acho, sabe, eu acho que eles... tem que misturar, eles tem as preferências de amizade também, então geralmente eu pego os dois ajudantes e mando eles escolherem os amigos, vão escolhendo e formam um time, ou eu pego e eu mesmo divido, vou lá e vejo eles sentadinhos, e digo quem vai ficar neste time, daqui para lá é um time, daqui para lá é outro time. (Shena)

Para Louro (2014), é necessário problematizar as desigualdades ali produzidas, encontrando, de forma ativa, estratégias para intervenção. *“Geralmente procuro mesclar times de meninos e meninas [...]. Geralmente os meninos querem se separar das meninas (risos), por isso minha intervenção.” (Atena).*

Certamente, em inúmeros momentos, os próprios preconceitos do profissional causarão dúvidas, preocupação, e até mesmo incômodo ao se deparar com alguma situação envolvendo as crianças. *“Deste modo, o profissional de Educação Infantil tem um papel fundamental para que estas relações possa acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado.” (FINCO, 2003, p. 95).*

Ao promover brincadeiras em que não haja papéis com base nos estereótipos determinados, pode-se promover a ruptura dos preconceitos e discriminação aos modelos construídos, e de certa forma, impostos socialmente. Percebe-se que, em relação às brincadeiras dirigidas, o Centro de Educação Infantil pesquisado se encaminha para perspectiva de desconstrução, ao promover brincadeiras sem estereótipos de gênero. *“Esta semana fizemos uma roda e era escolhido uma criança para ficar ao centro, vendávamos o olho dela e tinha que adivinhar quem era o colega que era escolhido... geralmente as crianças descobriam pelo toque no cabelo, ou quando a criança usava óculos ou tiara.” (Atena).*

Partindo destas interações, ocorre o processo de planejamento e sistematização das informações, as quais constituem a intencionalidade educativa. *“O “sucesso” da interação é que vai medir a eficiência da instituição, visto ter sido criada com a finalidade de formalizar o processo educativo.” (MACHADO, 2000, p. 39).* Os jogos, se desenvolvido em caráter lúdico, preservam a imaginação e aproximam os conhecimentos da zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 1989). Segundo a autora:

Para o profissional de educação infantil, a necessidade de oferecer condições que viabilizem as interações lúdicas tem como suporte o reconhecimento do especial valor destas interações para as crianças, em termos de elaboração de conhecimentos advindos do exercício ativo de papéis sociais, conhecimentos estes imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência de si e do outro. (MACHADO, 2000, p. 43).

Ao evidenciar a diferenciação entre a atividade lúdica e o jogo, a autora aponta para o cunho de manifestação legítima e das construções de conhecimentos resultantes destas interações. Entretanto, para a autora, quando o jogo se manifesta como estratégia à aprendizagem, elaborado partindo da perspectiva do adulto, remete a uma perspectiva de trabalho com fins pedagógicos.

Nas brincadeiras dirigidas, comumente as crianças selecionam seus times, porém houve a mesma percepção no momento das falas das crianças. “Quando algumas crianças falam a respeito de “lugar das meninas” ou “lugar de meninos”, também não há interferência.” (Diário de campo).

A carência deste olhar mais atento levou às reflexões de Louro (2014), a qual considera importante perceber os gestos, as falas e também os silêncios, presentes no cotidiano escolar.

4.3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme este estudo, as concepções de Educação Infantil foram construídas no decorrer da história no Brasil. Neste sentido, foi necessário se reportar aos conceitos de criança e infância, o papel da família e sociedade. Segundo Oliveira (2012), para atender as demandas oriundas dos processos de desigualdade social as instituições educacionais foram implementadas com caráter de assistencialismo e caridade. Mais tarde, com a urbanização e industrialização, aos poucos foram incorporadas uma assistência mais científica. A classe médica também incorporou a preocupação com a criança, como forma de afastá-las de ambientes insalubres.

Assim, nesta categoria (educação infantil) foram elencadas duas questões consideradas pertinentes para sua análise:

a) TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Para Souza (1996), a concepção de criança segundo a psicologia, teve relevância ao definir um saber necessário às práticas pedagógicas das professoras. No relato das entrevistadas percebeu-se que estas teorias se fazem presente na definição das atividades propostas às crianças: “*Sim, na verdade eu utilizo bastante Vigotsky e Piaget, como forma de entender a necessidade da criança, sua aprendizagem, suas fases de desenvolvimento, trabalho sempre focando no lúdico, acredito que desta forma desperto o interesse das crianças*”. (Atena).

Entretanto, segundo Souza (1996), apesar da perspectiva construtivista permitir entender como ocorre a cognição, a mesma apresenta uma psicologia universal. Desta forma, foram incluídas nos currículos tarefas consideradas fundamentais para avaliação e classificação.

Teorias de aprendizagem, e o que mais me inspiro assim, é Piaget, trabalhei em escola de Piaget, então já tenho um pouquinho né, e o Vygotsky, e eu gosto muito do Gardner, que é a teoria das diversas aprendizagens, então é o que eu busco na minha prática assim, é trazer sabe, de trazer um pouco de brincadeira, de trazer um pouco de música, de trazer um pouco de tudinho assim né, de movimentos. (Shena).

De acordo com Tardif (2010), foi no século XX, que a psicologia começou ser entendida como ciência da educação. O autor aponta que o construtivismo, principalmente os teóricos Vygotsky e Piaget, embasaram as práticas educacionais.

Uma das entrevistadas percebe estas teorias como um suporte, porém acredita não ser possível apenas transferir os conceitos para a prática.

Algumas coisas, eu sempre digo assim, que nunca fecha 100% com um teórico, eu acredito assim, lá na faculdade eu já batia o pé que eu não acreditava que aquele teórico tinha 100% de razão e que tem que ser só do jeito dele, então eu acabava seguindo algumas linhas conforme o que eu acreditava que era o certo, sabe! (Shena).

Conforme os dados coletados, três das entrevistadas buscam as teorias de aprendizagem para embasar as práticas educacionais. Apesar de muitas vezes não concordarem totalmente com a teoria, procuram melhorar suas prática por meio da leitura, brincadeiras dirigidas com intencionalidade e releitura de alguns clássicos.

Duas entrevistadas proporcionam atividades voltadas a alfabetização e letramento, muitas vezes sem embasamento teórico. A entrevistada Penélope, quando questionada sobre os referenciais teóricos estudados na formação inicial e continuada respondeu: “*Lembrar*

agora assim, no momento não, mas tem vários né?”. Da mesma forma a entrevistada Anita, ao relatar a importância dos teóricos, afirmou de uma forma um tanto vaga: *“Ajudam... ajudam também... mas a gente tem que continuar pesquisando muito... internet, revista, livros... são muitas pesquisas para fazer teu plano de aula.”*

É possível inferir uma lacuna no processo de formação teórica das professoras, cujas práticas pedagógicas são diretamente impactadas pelo exercício da docência com base na empiria. Ainda que busquem citar essa ou aquela teoria de aprendizagem, é preciso destacar que não é perceptível a profundidade teórica necessária para assegurar uma prática que transcenda o velho método de tentativa e erro.

b) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Nos espaços de Educação Infantil, as crianças passam a maioria do tempo. Nestes espaços, por meio das interações e mediação das professoras, é construída a identidade da criança. A questão do mundo social aparece quando as crianças assumem profissões ou personagens no momento das brincadeiras de faz de conta.

Nestas brincadeiras, geralmente as questões de gênero ficam mais evidentes. Ao falar acerca de sua percepção diante as falas durante a brincadeira, uma das entrevistadas relatou:

De vez em quando eles falam né, tem esta questão de brincadeira, aí, o amigo está brincando com boneca. Mas ali a gente conversa que, quando, no interior ali com as crianças a gente fala que isto é normal, que dá para brincar, que não tem nada a ver, eu falo a mesma falo que eu passo para o pai. O mesmo conselho para o pai, e a criança entende, e logo passa né. (Lolita).

Estas relações modificam-se dependendo do contexto social e familiar ao qual cada criança está inserida, amplificando a relevância de dispor os objetos e brinquedos de forma a desenvolver a autonomia e livre escolha da criança. “Nem sempre os personagens agem da mesma forma, pois cada criança experimenta situações sociais que são diferentes. Cada criança expressa o personagem do “médico” conforme experiências próprias ou vivenciadas em filmes, nas revistas, nas conversas domésticas.” (BRASIL, 2012, p. 47).

Assim, conforme observação do momento da brincadeira, percebeu-se que as crianças trazem consigo alguns conceitos naturalizados no ambiente familiar. Muitas vezes, foi possível perceber meninos brincando de bonecas e meninas de carrinho. Quando questionados, relatavam que *“em casa o pai ou a mãe não os permitiam brincar. Uma*

pequena parte, porém, relataram que os pais permitem brincar livremente.” (Anotações diário de campo).

Uma das entrevistadas relatou: *“Gostam também, quando vão brincar de papai e mamãe, a gente às vezes vê eles empurrando carrinho de boneca [...]” (Anita).* Neste contexto, percebe-se que: *“As crianças são diferentes. Cada qual tem sua identidade própria, vive em famílias distintas, provém de comunidades étnicas, ambientes culturais e níveis econômicos diversos.” (BRASIL, 2012, p.43).*

Há, a partir da observação, duas percepções distintas. De um lado, os pequenos que já trazem com muita clareza o estigma do controle de padrões, costumes, condutas e até preferências nos mais variados espaços. De outro lado, há as outras crianças que brincam livremente, sem preocupar-se muito com essas questões impostas pelos limites que advém com o gênero, em muitos casos. Mas um fato curioso é que, por vezes, quem não apresentava essa preocupação passa a apresentar e alguns daqueles cujas práticas eram sexistas, passam a tolerar, por exemplo, meninas jogando futebol no mesmo time.

O que considero essencial nesse registro é justamente o fato de que os comportamentos foram se modificando. Não saímos incólumes do convívio social. Há avanços e retrocessos, a partir da interação. Portanto, quando a professora tem consciência sobre sua própria prática pedagógica e a carga teórica que sempre pauta essa ou aquela conduta, há mais chances de a influência ser positiva.

4.3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta categoria está articulada ao desenvolvimento da criança a partir do trabalho pedagógico. Oliveira (2013) aponta as relações entre as crianças como forma de adquirir novos conhecimentos, distanciando-se de práticas voltadas somente para o cuidado.

Quando a ação da professora da Educação Infantil é balizada apenas pela consciência da necessidade de cuidado e proteção, são perdidas muitas oportunidades de realizar uma prática pedagógica transformadora, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Há uma tendência em manter a ordem, em priorizar o silêncio e o pouco movimento, quando se esquecem que a docência e o aprendizado implicam em interação, diálogo, brincadeira.

Movimento e interação que são, tanto da professora, quanto dos estudantes. Por outro lado, quando há essa compreensão, o planejamento da professora é feito tendo os princípios

da autonomia e do respeito à diversidade como pilares. As atividades planejadas utilizam-se dos momentos em que ambiente escolar, não apenas para assegurar o cuidado e a permanência em ambiente seguro, mas para promover o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Contudo, esse desenvolvimento não implica apenas no saber escolar. Antes, implica em um conhecimento que transcende os espaços da sala de aula, cuja utilidade se justifica por representar a possibilidade de uma vida em sociedade pautada em princípios tais como solidariedade, respeito, igualdade e, mais que isso, equidade.

Nessa perspectiva, é válido citar Freire (1996) quando defende a pedagogia para uma educação igualitária, para homens e mulheres, sem discriminação de raça, classe e gênero. É imprescindível refletir, portanto, sobre as práticas pedagógicas construídas sobre a ética e a democracia.

Ao articular esta categoria à temática gênero, serão analisadas três questões importantes à ruptura de preconceitos construídos na Pré-Escola:

a) ROTINA

Conforme a observação participante, a rotina faz parte do Centro de Educação Infantil em que foram realizadas as entrevistas. *“De modo geral, é organizada com períodos determinados para sono, alimentação, higiene, atividades e brincadeiras.”* (Anotações diário de campo). A alimentação é feita no refeitório, com horários determinados para cada turma. De maneira geral, deslocam-se por meio de filas separadas por gênero. No momento da higiene, meninos e meninas utilizam o banheiro em duplas, novamente separados por gênero.

As atividades manuais são, normalmente, realizadas no interior da sala, sentados (as) nas cadeirinhas, onde geralmente os conteúdos e as gravuras são pré-determinados. As brincadeiras no parque tem horários estabelecidos para as turmas, e os brinquedos (fantasias, carrinhos e bonecas, baldinhos de areia, bolas, bambolês) são distribuídos em horários distintos.

De acordo com Tamanini (2009), muitas vezes o ambiente escolar é regido por normas construídas em diferentes instituições pelas professoras. Quando as entrevistadas foram questionadas a respeito das filas, uma delas relatou:

Eu coloco em fila (hehehe), meninas e meninas separado. Separadinhos meninas de um lado, mas por uma questão, sei lá, sabe que eu não sei porque eu trabalho, mas eu acho bonitinho, fica ali separadinho, certinho.

Eu sempre fiz desde o início, acho que quando eu já comecei fazer estágio eu vi as professoras, ah, fazendo, e eu fiz assim também. (Lolita).

Para Tamanini, nos espaços educacionais se desenvolve um currículo oculto¹⁹ perante as relações hierárquicas, porém, muitas vezes despercebidos. Por currículo oculto, entenda-se um *corpus* cultural que é passado, subjetivamente, de modo consciente ou inconsciente, em cada atividade, em cada fala, em cada elogio ou reprimenda, em cada olhar ou comentário, direcionado a todas as crianças ou para cada uma delas, de maneira específica. A partir desse currículo oculto, dessa lista que existe, mas não é escrita, pois permanece invisível no consciente coletivo, se moldam os comportamentos, se estabelecem relações e expectativas e as crianças vão percebendo como adequar-se, como viver e serem aceitas (ou não) nos grupos sociais aos quais pertencem.

Na fala das entrevistadas ficou evidente esta carência de percepção destas relações “*Geralmente nos lugares que precisam ir todos juntos, vamos em filas, meninas e meninos separado [...] apesar eles sempre dão as mãos para a menina ou o menino da fila ao lado*”. (Atena).

Outra entrevistada também relatou:

Separado, a maioria das vezes separado meninos e meninas... então para não dar muito, assim, fazerem muita bagunça a gente vem cantando, ou às vezes “ah! Passinhos de formiga, passinhos de elefante”, para não virem se jogando né (risos), às vezes eu coloco todos juntos com a mãozinha no ombro, assim, para mudar um pouco [...] (Anita).

É importante observar que tais solicitações, específicas e imutáveis não correspondem às individualidades das crianças que, muitas vezes, deixam de explicitar sua própria identidade, para cumprir os papéis que são determinados ao seu sexo, os quais são exteriores a sua identidade. A repressão da identidade acontece o mais cedo possível, acompanhando todo o desenvolvimento e crescimento da criança.

Para Carvalho (2014), são nas ações do cotidiano que, geralmente, é reproduzido o modo de controle social, com um princípio organizador do currículo e das práticas educacionais. “O gênero funciona como um princípio de organização da ordem social e

¹⁹ “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais e relevantes.” (SILVA, 2010, p. 78).

continua sendo usado como um princípio organizador do sistema, da instituição, das práticas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil.” (CARVALHO, 2014, p. 436).

Quanto à rotina do soninho e organização dos colchões, uma entrevistada relatou:

Geralmente peço para intercalar um menino e uma menina, um menino e uma menina, e assim por diante... que na verdade quando deixava livre escolha não deu muito certo, os meninos se agitavam demais e começavam as lutinhas (risos), fiz assim e funcionou. (Atena)

Esta fala reafirma a concepção de que os meninos são naturalmente indisciplinados, entretanto, sabemos que existem meninos que apresentam comportamentos que não condizem com essa afirmação, assim como meninas que revelam uma propensão à indisciplina. No entanto, nos espaços de educação infantil, a indisciplina de meninos é vista como habitual e corriqueira, enquanto a das meninas é vista como algo incomum.

Carvalho (2014) afirma que, considerando gênero como processo de corporização, podem ocorrer a separação ou união do mesmo. As práticas de cuidados corporais das crianças podem promover separações ou misturas de sexo ou gênero, e o banho e o uso do banheiro são momentos privilegiados para promover estas questões.

Na hora do soninho, quando as crianças precisam dividir um colchão com um (uma) colega, geralmente escolhem seus pares por gênero. Porém não percebi a interferência de nenhuma professora, pelo fato de parecer “natural” esta escolha. (Anotações diário de campo, 2018). Esta naturalização, segundo Louro (2014), interioriza um comportamento como sendo o único comportamento a ser aceito pelo grupo. Assim, se um colega decide, por exemplo, que quer dividir o colchão com a coleguinha, condutas divergentes são observáveis.

A escola, neste sentido, segundo Graupe (2014), deve possibilitar que meninos e meninas sejam respeitados e distanciados de estereótipos de gênero e papéis sexuais tradicionais. Diferente de uma escola conteudista, o desenvolvimento social e afetivo é valorizado. Os princípios de uma educação igualitária, propostos pela pedagogia da equidade, proporcionam um questionamento acerca das desigualdades de sexo presentes muitas vezes, em histórias e demais práticas cotidianas.

Enfim, uma escola poderá desenvolver a sua proposta pedagógica na perspectiva da pedagogia da equidade somente, se ela primeiramente, vivenciar internamente os princípios da democracia, direitos iguais, a capacidade de dialogar com os seus diversos segmentos de forma ética e justa. (GRAUPE, 2014, p. 406).

Neste contexto, a função social da professora é fundamental no processo de desconstrução e construção de uma maneira diferente de compreender e interagir com o outro e consigo mesmo. O que se quer enfatizar, portanto, é que a mudança não se dá rapidamente porque não ocorre na superfície das relações sociais. Não se trata de modificar o discurso, nem de investir em uma mudança que, comumente, permanece restrita nas aparências. Evidentemente que organizar diferente os espaços e tempos escolares é uma iniciativa positiva no processo de reconhecimento de gênero. No entanto, apesar de crucial, representa um movimento ínfimo rumo à pedagogia da equidade, rumo a uma pedagogia que preze pela igualdade de gênero.

Trata-se de provocar diálogo, de oportunizar situações em que, mais que a fala, seja possível perceber o entendimento da pessoa e o modo como ela se compreende e compreende o outro. É uma proposta grandiosa, evidentemente. E como tal, consiste em um grande desafio, que pode ser vencido a partir de uma prática coletiva.

Escreve-se, pois, sobre uma prática pedagógica significativa, transformadora, comprometida, generosa e permeada por um profundo conhecimento das relações sociais.

b) HISTÓRIAS INFANTIS

Segundo Costa (2011), as crianças em idade pré-escolar ficam atentas ao conteúdo e à forma da história apresentada, tendo uma postura mais crítica diante do contador: demonstram reconhecer o contador, tentam provar suas semelhanças com o educador conhecido.

Eu conto a história de acordo com que eu estou trabalhando". Hum, de acordo com o tema trabalhado [...] Isto, não interessa se é clássico, se é retirada da internet, ou que eu mesmo invento (hahaha), de acordo com meu planejamento, que estou trabalhando no momento. (Lolita).

Por outro lado, segundo Costa (2011), uma preocupação muito grande em alcançar objetivos outros que não sejam a fruição do contar/ouvir a história em si pode comprometer a espontaneidade do contador. Por exemplo, se o contador deseja focar em algum fonema ou vocábulo, pode perder-se no ato de contar e dá início a uma teatralização que rouba a essência da história. O compromisso do narrador é com a história enquanto fonte de satisfação, tocando de perto as necessidades básicas das crianças. A história aumenta a emoção e imaginação, permite a autoidentificação, ajudando a criança a aceitar situações e resolver conflitos.

Trabalho muito com clássicos, por escolha das crianças, elas adoram principalmente a história da Chapeuzinho Vermelho e dos Três Porquinhos. E das princesas, das princesas elas também adoram, sempre me pedem para contar... mas também conto histórias relacionadas ao tema trabalhado, esta semana estou trabalhando Sítio do Pica-Pau Amarelo. (Penelope).

Percebeu-se, na fala das entrevistada, que os clássicos infantis estão presentes no momento da contação de histórias. Clássicos onde princesas são delicadas à espera de um príncipe que venha salvá-la podem construir estereótipos de submissão, conforme este estudo. Entretanto, a fala de outra entrevistada revelou uma possibilidade de mudança:

Sim, os clássicos eles gostam bastante! Mas eu fiz agora do dia do livro eu mudei um pouco, eu trabalhei com o livro das super-heroínas "LadyBag" e "KeithNoar"... então eles adoraram... foi uma coisa diferente, eles montaram livrinho, daí escreviam o nome, "LadyBag"... "KeithNoar"... trabalhando inglês junto...(Anita)

Para Silva, Costa e Mello (2011), a narrativa para crianças pequenas envolve todas as oportunidades de interação que a criança tem com seu mundo imaginário. Ouvir e ler histórias de várias formas, fazer de conta, dramatizar com fantoches as leva a apreender melhor a realidade. "Saber contar histórias significa saber a quem contar, quando contar, o que contar e como contar." (SILVA, COSTA, MELLO, 2011, p. 95)

c) ORGANIZAÇÃO DAS SALAS

No interior das salas do Centro de Educação Infantil, observou-se cores diferenciadas para meninos e meninas, filas separadas por sexo, lugares pré-determinados nas mesas. Grande parte das professoras, apesar de não atribuir papéis perante os brinquedos e brincadeiras, ainda têm interiorizado cores e certos comportamentos adequados para meninos e outros, para meninas. (Diário de campo, 2018).

A sala é bem colorida, a única coisa em questão, é o saquinho das escovas (risos), das meninas é azul e dos meninos é, não, dos meninos é azul e das meninas é rosa. (Preferência deles ou você fez e eles gostaram?) Eu fiz e eles gostaram né, não tem uma justificativa, na verdade as meninas sempre querem coisas de princesas e os meninos de azul né. (Lolita).

Conforme Fernandes (2009), na fila, na chamada, no mural de aniversariantes ou cartaz de ajudante do dia, na escolha sobre quem realizará cada atividade ou tarefa na escola,

não é incomum a divisão entre meninos e meninas. Para brincar ainda é habitual que sejam oferecidas bonecas e miniaturas de utensílios domésticos a elas e jogos de montar a eles. Frases como “comporte-se como uma mocinha” ou “menino não chora” podem ser corriqueiras em uma sala de aula da Educação Infantil.

Entretanto, a fala de outras entrevistadas apontaram algumas possibilidades de mudança:

Organizo em caixas grandes e pequenas, tudo misturado. É, carrinhos, bonecas, cada criança escolhe o que vai brincar” Escolho de acordo com o interesse. Cada um é livre para brincar daquilo que mais gosta, o que mais se identifica. (Atena).

A professora Anita, sobre a temática da organização da sala de aula relatou que:

A gente usou a Joanelinha, até mesmo que já vem da “LadyBag”(risos), eles adoram, daí as cores são vermelho e preto, a gente tenta dizer que rosa não é só de menina, que meninos também usam rosa, o azul também, até no refeitório ali, elas separaram prato azul e prato rosa, daí no primeiro dia até separei, rosa para meninas e azul para os meninos. No outro dia resolvi mudar, eu vou dar rosa para todo mundo. Foi aquela polêmica -“ai professora, eu não quero rosa”. Aí fui lá eu explicar que meninos também usam rosa e meninos azul, mas eles sempre ficam indagando né, porque eles estão usando rosa, porque prato rosa é de menina. Na concepção deles é isso né! (Anita)

Para Fernandes (2009), reconhecer a diversidade entre meninos e meninas é importante, mas essa diversidade precisa ser reconhecida inclusive entre cada grupo. A naturalização da opressão e da agressividade em função do gênero e os sentimentos de que ‘a mulher é inferior’ podem começar a ser forjados nesse momento. Os critérios da divisão de uma turma em grupos devem ser analisados a partir dos objetivos propostos para a atividade, entendendo as motivações que levam a essa divisão.

Eu deixo sempre ao alcance deles, eu tenho uma prateleira que fica um pouquinho mais no alto, que são umas bonecas que são mais bem cuidadas, e coisa assim, que a gente acabou arrecadando com os próprios pais né, só que daí a gente, eu nunca assim, eu não gosto daquela prática de encher uma caixa de brinquedos e as crianças chegarem e eu distribuir aqueles brinquedos. (Orquídea)

Em síntese, diariamente a escola ensina sobre as relações de gênero na perspectiva da reprodução de estereótipos sexuais. Infelizmente, essas relações acabam por “ensinar” desigualdades. A organização das salas com a distinção entre “coisas de menino” e “coisas de menina” e a associação de valores e comportamentos por gênero expressam preconceitos,

discriminações, violências e privilégios, também nas escolas. Além disso, o reforço de estereótipos pode limitar as crianças e impedi-las de desenvolver todo o seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões levantadas nos referenciais teóricos para alcançar os objetivos propostos, provocaram inúmeros questionamentos acerca das práticas pedagógicas das professoras da pré-escola. Além disso, as considerações apresentadas pelos(as) autores(as) ao retratar a infância, a educação infantil e os conceitos de gênero como construções sociais, proporcionaram a percepção da importância da investigação histórica para desconstrução de papéis tradicionais de gênero.

O conceito de infância não foi descrito pelo olhar da criança, mas pela concepção, pela compreensão do adulto em relação à criança, ou seja, historicamente o conceito de infância no Brasil foi construído conforme as modificações na organização da sociedade. No período colonial, sentimentos controversos de afetividade, violência e castigos assumiram um caráter pedagógico, principalmente pelos jesuítas. Para as crianças da elite no período imperial também eram valorizados trabalhos manuais para as meninas e intelectuais para os meninos, os quais estudavam em escolas dentro e fora do país. Os estudos da música e idiomas para as meninas eram considerados importantes para se tornarem moças prendas e educadas. Percebemos que diante da educação nestes dois períodos começaram as primeiras distinções de uma educação sexista.

No decorrer da instauração da República foi possível verificar como a expansão do capitalismo e o processo de industrialização marcaram um período da exploração da mão de obra e trabalho assalariado, já predominando uma desvantagem salarial em relação às mulheres que, aos poucos, começavam a trabalhar nos centros urbanos. Deste modo, a luta das mulheres pelo direito a locais para deixar seus(as) filhos(as) enquanto trabalhavam, aos poucos tornou-se uma conquista com o apoio de diferentes movimentos sociais (especialmente, feministas) até ser garantida como direito na Constituição de 1988. Nota-se que as instituições de educação infantil, levando em conta toda a trajetória, podem ser consideradas como uma luta feminista.

Ao aprofundar os estudos de gênero, constatamos que os(as) teóricos(as) não usam a expressão de “ideologia de gênero”, ou palavras referentes à doutrinação ou imposição, como relatado, muitas vezes, na mídia ou redes sociais pelos grupos conservadores. Ao contrário termos como “desconfiar”, “refletir”, “observar”, são frequentes nas teorias de gênero, incentivando a construção de uma educação mais justa e igualitária para meninas e meninos.

Os resultados finais apontam que a rotina escolar do Centro de Educação Infantil ainda atende as perspectivas dos adultos, ou seja, uma cultura adultocêntrica, quanto ao processo de

desenvolvimento físico e cognitivo da criança, neste caso, há uma invisibilidade do protagonismo infantil. As atividades propostas geralmente são pré-determinadas com o intuito do letramento e assimilação de conteúdos programados.

Para alcançar o objetivo geral –“analisar como as questões de gênero são trabalhadas nas práticas pedagógicas das professoras que atuam na educação infantil”, no momento da realização da entrevista com as professoras foi solicitada a descrição das atividades realizadas no cotidiano escolar, incluindo o cuidar e educar articulados à questões de gênero. Diante das falas das entrevistadas, ao focalizar a problemática da pesquisa, percebemos alguns discursos naturalizados, cuja descrição fazia referência aos modos de ser menino ou menina.

Constatamos que, muitas vezes, o masculino é utilizado como referência predominante. Há uma separação dos espaços por gênero e no que se refere à literatura infantil, os clássicos onde princesas esperam um príncipe corajoso e valente para salvá-las, ainda são presentes. Essa percepção, contribui, assim, para a naturalização da desigualdade entre os gêneros. Nas entrevistas observamos pronunciamentos que demonstram a existência de uma perspectiva de ruptura quanto aos brinquedos atribuídos a meninas e meninos, entretanto questões sexistas relacionadas a comportamento, cores, espaços ainda estão presentes nas práticas pedagógicas.

Neste contexto, percebemos que a carência da abordagem do tema nos cursos de formação inicial e continuada proporciona algumas barreiras para que realmente trabalhem na perspectiva de igualdade de direitos para os meninos e meninas. O conhecimento que possuem parte principalmente da subjetividade que trazem para o ambiente escolar, a forma da organização da família, divisão de tarefas e escolhas das próprias filhas, refletindo em sua prática cotidiana.

Outro desafio diz respeito à resistência das famílias das crianças, as quais possuem princípios religiosos e morais conservadores e portanto, essas famílias são relutantes à mudanças. Levando em conta que a cidade de Lages se constituiu nas bases principais de uma hierarquia social patriarcal, aos poucos configuraram-se o mandonismo e também a submissão. Diante deste contexto ainda predominam as relações de poder, num espaço onde o homem obtém o comando da família, com responsabilidades de caráter público e a mulher voltada ao ambiente doméstico. Na cultura do patriarcado se constituiu a forma de organização da cidade, reforçando estereótipos acerca de valores e comportamentos voltados à dominação e submissão da mulher, relações de poder e violência de gênero.

Esta imposição de padrões também foram analisados no período de observação no Centro de Educação Infantil, em que meninos brincavam de bonecas alegremente, mas em conversas informais relataram que em casa os pais não permitem. No momento das brincadeiras tornou-se visível o interesse de meninos por coisas “ditas” de meninas, também meninas manuseando carrinhos e demais brinquedos considerados de meninos.

O número de crianças por professora também foi objeto de observação, uma professora (sem auxiliar) para dar conta de 20 à 25 crianças, sendo que, na maioria das salas, o banheiro encontra-se na parte externa. Esta “sobrecarga” de tarefas: preocupação com a segurança das crianças, desenvolvimento da aprendizagem, todo o processo de alimentação, higiene e repouso, muitas vezes as impedem de refletir, problematizar o sexismo presente nas relações entre as crianças. Percebe-se na atuação das professoras um trabalho mais solitário, falta apoio, formação adequada e valorização salarial.

Reconhecer a prática cotidiana da educação infantil como fundamental na construção da identidade da criança, pode levar a ruptura de preconceitos e discriminação. Importante ressaltar sua importância para o bem estar físico, psicológico e social da criança. Na reflexão desta prática docente precisam ser analisados os objetivos propostos em cada atividade, reconhecendo que a naturalização das desigualdades conforme o gênero pode ser reafirmada no momento das brincadeiras, histórias, músicas e dos cuidados pessoais.

Entendemos que as professoras trazem consigo alguns conceitos naturalizados no contexto sociocultural, contudo, analisar as práticas requer desprendimento e desconstrução. Ao superar comportamentos baseados em diferenças físicas e biológicas de forma mediadora, é possível a construção de uma educação mais igualitária, iniciando nas pequenas ações do cotidiano. Meninos e meninas são diferentes, (lembrando que há diferenças dentro do próprio grupo de meninas, ou no próprio de meninos) porém devem ser proporcionadas atividades e histórias onde as meninas sejam retiradas da condição de submissão e passividade, desconstruindo as relações de poder e expectativas quanto a um papel determinado.

Acreditamos que as professoras podem falar de gênero, não impondo suas verdades, e sim ensinando que cada pessoa, independentemente de suas escolhas, opções e preferências é digna de direitos e políticas públicas. Negar às professoras a abordagem destes temas é negar-lhes sua função social, reduzindo-as a meras transmissoras de conhecimento, conduzindo a um caminho contrário aos ensinamentos presentes nos referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa.

Por fim, registramos o ensejo de que este estudo torne as construções “naturalizadas” pelas professoras mais perceptíveis, que estimule a compreensão de que os discursos

machistas, conservadores presentes nas práticas pedagógicas conduzem à uma educação sexista, machista e violenta. Também, esperamos que essa pesquisa sirva como um possível movimento suave, mas constante, um movimento na perspectiva da transformação social, rumo à igualdade de gênero nas práticas pedagógicas da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos Feministas**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANGOTTI, Maristela. Semeando o Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen. Práticas Cotidianas na Educação – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf.

BARBOSA, Maria Carmen. CAMPOS, Rosania. In: **Dossiê: Base Nacional Comum: Projetos Curriculares em disputa**. Revista Retratos da Escola, v.9, n.17, julho a dezembro de 2015.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos da metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. WIGGERS, Verena. Reflexões sobre o lugar da primeira infância na creche e na pré-escola. In: **Entrelugares e Mobilidades: Desafios Feministas/ ASSIS, Gláucia de Oliveira. MINELLA, Luzinete Simões. FUNCK, Susana Bornéo. (Orgas). Tubarão: Copiart, 2014.**

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.**

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília, 2006, DF, vol.1, il.

- CARREIRA, Denise. Gênero e educação: **Fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação educativa, Cladem, Ecos, Geledés e Fundação Carlos Chagas, 2016.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis. Educação Infantil: **Percursos, Percalços, Dilemas e Perspectivas**. Bahia: Editus, 2003.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. In: **Entrelugares e mobilidades: Desafios feministas/ Gláucia de Oliveira Assis, Luzinete Simões Minella, Susana Bornéo Funck (orgs)**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.
- CERISARA, Ana Beatriz. A Produção Acadêmica da área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e Desafios: **Polêmicas do Nosso Tempo**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- CHAMBOULEYON, Rafael. Jesuítas e as Crianças no Brasil quinhentista. In: **História das Crianças no Brasil/ DEL PRIORE, Mary**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. 7 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e Desafios: **Polêmicas do Nosso Tempo**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FINCO, Daniela. GOBBI, Márcia Aparecida. FARIA, Ana Lúcia Goulart. Creche e Feminismo: **Desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.
- FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pró-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol.14, nº42, 2003.
- FLICK, Uwe. Codificação e categorização. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias. 3 ed. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões, ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNK, Susana Bornéo. (organizadoras). **Desafios feministas**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.
- GRAUPE, Mareli Eliane. **Rousseau, Jean Jaques**. In: Dicionário Crítico de Gênero/organizadores(as): Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi. 2 ed. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

- _____ KISHIMOTO T.; ONO A. Pró-Posições, v.19, n.3 (57) – set/dez. 2008.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOCKS, Geraldo Augusto. Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da Serra Catarinense. In: **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense/YAMAGUCHI, Cristina Keiko. TURRA, Neide Catarina. STRASSER, Teresinha Borges (Orgas)**. Ed. Uniplac, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: **Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MACHADO: Maria Lucia. Educação e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: **História das Crianças no Brasil/ DEL PRIORE, Mary**. 7 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, U./ Kardoff, E.v. /Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt. S. 468-475, 2007
- MEIRELLES, Renata. Território do brincar: **Diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: **História das Crianças no Brasil/ DEL PRIORE, Mary**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: **História das Crianças no Brasil/ DEL PRIORE, Mary**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: **História das crianças no Brasil**. DEL PRIORE, Mary. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015
- REDIN, Euclides. **O Espaço e o Tempo da Criança: Se ser tempo a gente brinca**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- REIS, Toni. EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída Sobre os planos de educação brasileiros**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. SIMÃO, Márcia Buss. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **[Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica]** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação – [S.I.] : [S. n.], 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Lésia M. Fernandes. COSTA, Edna Aparecida. MELLO, Ana Maria. **Os fazeres na educação infantil.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Solange Jobim. Resignificando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à Pesquisa da Infância. In: **Infância: Fios e desafios da pesquisa**/Sonia Kramer e Maria Isabel Leite (orgs). Campinas, SP: Papyrus, 1996. (p.39 a 55)

SOUZA, João Paulo Nogueira. **Análise Crítica Sobre a Base Nacional Comum – BNCC.** Ceará: 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/analise-critica-sobre-a-base-nacional-comum-bncc/155624>.

TAMANINI, Marlene. **Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais: Limites e Desafios de um Curso a Distância.** In: Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola /organizadoras Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral. – Florianópolis : Ed. Mulheres, 2009.

TARDIF, Maurice. In: **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**/ Clermont Gauthier, Maurice Tardif (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIANNA, Cláudia. In: **A mente do bebê:** O fascinante processo de formação do cérebro e a personalidade, 3 ed. Ver. e atual. São Paulo: Dueto Editorial, 2011.

VIANNA, C; UNBEHAUN, S. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77 a 104, jan. /abr. 2004.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro de Entrevista

O roteiro de entrevista buscou a compreensão dos objetivos da pesquisa:

Para o objetivo geral (Analisar como as questões de gênero são trabalhadas nas práticas pedagógicas das professoras que atuam na educação infantil) construímos o seguinte roteiro:

Perguntas:

- 1) Você já leu ou ouviu sobre a temática de gênero na escola ou em cursos de formação?**
- 2) Você considera importante o entendimento do tema como embasamento para sua prática pedagógica? Justifique.**

Quanto aos Objetivos Específicos:

- a) Conhecer os referenciais teóricos sobre educação infantil, gênero e práticas pedagógicas;

Pergunta:

- 3) Quais referenciais teóricos costuma utilizar na construção de seu planejamento ...**
Como organiza seu planejamento... autores estudados na formação acadêmica e continuada?

- b) Identificar como as questões são trabalhadas pelas professoras da pré-escola em um CEIM de Lages;

Perguntas:

- 4) O que você diria a mãe, pai ou responsável pela criança após relatar preocupação quanto a preferência pelo menino por bonecas ou a menina por carrinhos?**
- 5) Em sua prática cotidiana já se deparou com situações relativas a questões de gênero entre as crianças? Vc percebe diferença entre meninos e meninas, em que sentido?**

c) Reconhecer atividades, brincadeiras e histórias infantis na perspectiva de igualdade de direitos.

Perguntas:

- 6) De que forma organiza os brinquedos na sala de aula?**
- 7) Quais histórias costuma contar às crianças? Que critério geralmente utiliza para a escola das mesmas?**
- 8) Como orienta as crianças para deslocarem-se ao refeitório ou demais dependências do CEIM?**
- 9) Os meninos e as meninas auxiliam na organização da sala após a realização das atividades? Como é organizado este momento?**
- 10) Na sua sala de aula, existem cores diferenciadas para meninos e meninas? Justifique.**

Apêndice 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, (_____), residente(_____) portador da Carteira de Identidade, (_____), nascido(a) em (_____), concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa (Educação Infantil e Gênero: Práticas Pedagógicas de Professoras que Atuam na Pré-Escola). Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a análise da prática pedagógica da professora que atua na pré-escola em relação à questões de gênero. .
2. A pesquisa é importante de ser realizada porque tem como educação infantil. Conhecer os referenciais teóricos sobre educação infantil, gênero, práticas objetivo analisar como as questões de gênero são trabalhadas nas práticas pedagógicas das professoras que atuam na pedagógicas e identificar como as questões são trabalhadas pelas professoras da pré-escola em um CEIM de Lages. Reconhecer atividades, brincadeiras e histórias infantis na perspectiva de igualdade de direitos.
3. Participarão da pesquisa professoras da pré-escola de um CEIM da rede municipal de Lages/SC.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada nas dependências de uma Escola de Educação Infantil de Lages no momento da hora atividade, nos horários e local a serem combinados com todos os participantes.
5. Os participantes deste estudo deverão: (a) ser educador na escola selecionada (b) ser adulto e atuar na pré-escola (c) atuar no mínimo um ano na instituição

6. Serão convidados a participarem desta pesquisa 8 educadoras da rede municipal de Lages que atuam na educação infantil.
7. O participante terá liberdade em não participar ou interromper a sua colaboração com este estudo se assim o desejar, sem necessidade de justificar-se ou fornecer explicações. Sua desistência não acarretará prejuízos ou constrangimentos.
8. Toda pesquisa envolve riscos e constrangimentos e, neste caso é uma pesquisa qualitativa com realização de observação participante em sala de aula e, posteriormente entrevista focalizada com professoras que atuam na pré-escola. Caso, a professora se sinta intimidada durante a observação ou no momento da entrevista, a mesma será encaminhada para o Setor de Psicologia da UNIPLAC (serviço gratuito) para receber tratamento psicológico e amenizar os efeitos do possível constrangimento ou mal-estar provocado pela pesquisa. Enfatizamos que este tema não é uma questão que afeta diretamente a subjetividade das pessoas envolvidas, mas implica numa reflexão sobre a prática pedagógica da professora.
9. As informações obtidas a partir deste estudo serão mantidas em sigilo, e em caso de divulgação dos resultados ou publicações científicas, os dados pessoais não serão mencionados, sendo identificados apenas por codinomes ou iniciais. A entrevista será gravada em áudio.
10. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o(a) Luciane Cristina Correa,
11. Ou no endereço Av. Marechal Castelo Branco, 170 - Universitário, Lages SC, 88509-900.
12. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Estarão disponíveis na UNIPLAC – CCJ.
13. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Luciane Cristina Correa
Endereço para contato: Rua Porto Seguro, 1026
Telefone para contato(49) 99902-7157
E-mail: lucianepedagogia@globomail.com

CEP UNIPLAC
Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
Bairro Universitário
Cep: 88.509-900, Lages-SC
(49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com