

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Rita Neves Ramos**

**RELAÇÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS**

**Juiz de Fora - MG  
2016**

**Maria Rita Neves Ramos**

**RELAÇÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Auad.

**Juiz de Fora - MG**

**2016**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ramos, Maria Rita Neves.

Relações de Gênero e Docência na Educação Infantil : Interfaces entre Políticas Públicas e abordagens pedagógicas / Maria Rita Neves Ramos. – 2016.

185 f.

Orientadora: Daniela Auad

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Relações de Gênero. 2. Educação Infantil. 3. Políticas Educacionais. 4. Docência. 5. Trabalho Docente. I. Auad, Daniela, orient. II. Título.

MARIA RITA NEVES RAMOS

**RELAÇÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES  
ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr<sup>a</sup>. Daniela Auad (orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr<sup>a</sup>. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr. Paulo Roberto Oliveira Dias

Faculdade de Educação – UFJF



Dr<sup>a</sup>. Ana Liési Thurler

Universidade Nacional de Brasília – UnB

Juiz de Fora, 18 de maio de 2016.

## AGRADECIMENTOS

Considero fundamental retribuir a especial contribuição de muitas pessoas à confecção deste trabalho. À minha linda mãe, pessoa de caráter e doçura sobre-humanos, que, mesmo sem ter lido uma linha do que dizem os Feminismos, sempre praticou em vida o apreço e afeto a todas as pessoas. A meu filho Carlos Eduardo, cuja vinda ao mundo nunca me permitiu desviar do intuito de me aprimorar como pessoa, e a meu marido Leonardo, pelo amor, incentivo, apoio e vibração por todas as minhas conquistas. A todas as amigas e amigos, indistintamente, pela torcida positiva!

Ao professor Paulo Dias e à professora Hilda Micarello, pelas maravilhosas contribuições para esta dissertação. À professora Ana Liési, pela militância ardorosa em favor de uma Educação Infantil cidadã, e à professora Cleonice Halfeld, que, em momento crucial, me auxiliou com carinho no direcionamento da pesquisa.

Às amigas Fernanda Bichara e Raquel Salvador, pela sincera amizade e por compartilharem de absolutamente todos os desafios, alegrias e angústias do Mestrado. A todo o Grupo de Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos, pelo extremo companheirismo que sempre deu o tom de nossa convivência. À professora Cláudia Lahni, pelo incentivo, carinho, conhecimentos partilhados e por todas as sugestões que me fizeram apurar o olhar como pesquisadora-professora-feminista.

Agradeço aos professores e às professoras da Pós por alargarem meus horizontes como docente. À equipe PPGE, com quem tive o prazer de conviver durante esses dois anos de Mestrado em minhas atividades como Bolsista de Monitoria.

E, especialmente, minha gratidão à minha orientadora Daniela Auad que, desde a graduação, guia minha formação pautando-se em valores éticos e justos. Por compartilhar da indignação perante as injustiças, pelos momentos de conhecimento, companheirismo e parceria nos momentos difíceis. E também pelos muitos sorrisos, pois a caminhada foi dura, mas regada a muito afeto. A você, meu muito obrigada por tudo, sempre!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

(PAULO FREIRE)

## RESUMO

Este trabalho visa mapear a dimensão política das atribuições e responsabilidades operacionais da Educação Infantil, tendo como aspecto de ênfase o reconhecimento do direito à cidadania das crianças de 0 a 5 anos. Nesse contexto, a Educação Infantil se coloca como parte do desafio para as políticas públicas educacionais, tendo em vista as especificidades de atendimento de seu público-alvo. Sem desmerecer a relevância de todas as dimensões envolvidas nas políticas públicas educacionais, damos-nos a conhecer o foco de interesse principal desta pesquisa: o conhecimento sobre a existência de discussões das relações de gênero na Educação Infantil. Conhecido o escopo da pesquisa, realizamos estudo bibliográfico em publicações relacionadas ao tema e analisamos os seguintes documentos: o item do *Plano Nacional de Educação* referente à Educação Infantil, nas versões 2001 e 2014; os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*; as duas versões das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*; e as propostas curriculares de Juiz de Fora (MG) – *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana* e *A prática pedagógica na Educação Infantil: Diálogos no cotidiano*. Analisamos tais documentos com o objetivo de conhecer se – e como – as relações de gênero são debatidas nesse nível de ensino. Finalizando a análise desses documentos, a ida a campo contou com realização de entrevistas com representantes da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenadoria de Políticas Públicas da Casa da Mulher e com professoras/es da rede municipal da Educação Infantil de Juiz de Fora. A partir de cruzamento dos dados obtidos nas entrevistas e análise das fontes bibliográficas e documentais, o presente estudo concluiu que o debate do tema gênero na Educação Infantil, historicamente, apresenta descontinuidade e superficialidade nos documentos oficiais por conta do envolvimento de concepções políticas contraditórias, embora estudos da área da educação atestem a relevância da discussão e, comprovadamente, o tema se faça presente no cotidiano das instituições pesquisadas, ligado a reflexões sobre o respeito à Diversidade e o fenômeno da violência, intra e extraescolares. O trabalho revela, portanto, um quadro geral de muitas disputas e tensões políticas, que se refletem nos fazeres pedagógicos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Educação Infantil. Políticas Educacionais. Docência. Trabalho Docente.

## ABSTRACT

This academic work aims to map the political Dimension of attributions and operational responsibilities of Children's Education having as aspect of the emphasis the recognition of the citizenship right for the children from 0 to 5 years old. In this context, the Children's Education i show share of the challenge for the educational public policies, with a view the specificities of the services of the your target public. Without disregarding the importance of the all involved dimensions in educational public policies, we do know the focus of the principal interest this research: the knowledge about the existence of the discussions about gender relations in Children's Education.

Know the scope of the research, we achieve a bibliographic study in publications associated about this subject and analyse the following documents: the item of National Education Plan relating the Children's Education, in the versions 2001 and 2014; the indicators of the Quality in a Children's Education; two versions of the National Curricular Guidelines for the Children's Education and the curricular proposals of the Juiz de Fora (MG)- Children's Education: the construction of the daily practice and The pedagogical practice in the Children's Education: dialogues in the daily. We analyse such documents with the objective to know if- and how- the gender relations are discussed in this level of education.

Conclude the analysis these documents, the going to the field counted with representatives of the Municipal Department of Education, of the Coordination of the Public Policies of the Women's House and with teachers of the Municipal Network for Children's Education of the Juiz de Fora.

From the crossing of the data obtained in the interviews and analysis of the bibliographic and documental sources, the presente study concluded that the debate of the theme gender in the Children's Education, historically, presente discontinuity and superficiality in the oficial documents, cause of the involvement of the contradictory political conceptions, though studies of the field's Education certify the importance of the discussion and, demonstrably, the theme is done presente in the daily of the institutions researched, linked to thoughts about the respect to Diversity and phenomenon of violence intra and after school. The academic work reveals, therefore, a general framework with many political disputes and tensions that reflected in the pedagogical actions of the Children's Education.

**KEYWORDS: GENDER RELATIONS. CHILDREN'S EDUCATION. EDUCATIONAL POLICIES. TEACHING. TEACHING WORK**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRU	Desvinculação das Receitas da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GDE	Curso Gênero e Diversidade na Escola
IDEB	Índices do Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

SEPPIR / PR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SPM/PR	Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
A	CONSTRUÇÃO DO OLHAR DE PESQUISA .....	12
B	METODOLOGIA .....	16
1	<b>MULHERES, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: LUTAS PELOS ESPAÇOS SOCIAIS</b> .....	<b>19</b>
2	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO</b> .....	<b>31</b>
2.1	Rápido retrospecto: a Educação para as infâncias .....	32
2.2	A Educação Infantil perante o sistema educacional brasileiro .....	38
2.3	Gênero sob o olhar da SECADI .....	48
2.4	Estudos e Pesquisas: o que é dito sobre gênero .....	54
2.5	Debates sobre gênero e/na Educação Infantil .....	63
3	<b>GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>72</b>
3.1	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....	72
3.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: dois momentos .....	75
3.3	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil .....	78
4	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO NAS PROPOSTAS MUNICIPAIS</b> .....	<b>85</b>
4.1	Educação Infantil: A construção da prática cotidiana .....	85
4.2	A prática cotidiana na EI: diálogos no cotidiano .....	88
5	<b>PESQUISA DE CAMPO: GÊNERO NAS REFLEXÕES DAS ENTREVISTADAS</b> .....	<b>97</b>
5.1	Discursos do campo: o que se pensa a respeito do gênero .....	99
5.2	Debatendo resultados .....	102
5.3	Algumas considerações sobre o que foi apurado, e muitas questões que ficam .....	113
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>123</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca conhecer como as relações de gênero são debatidas na Educação, especialmente na Educação Infantil.

Tendo em vista que problematizações sobre as relações de gênero junto a alunos e alunas desde a Educação Infantil têm sido colocadas em debate no cenário político brasileiro, o objetivo da pesquisa é conhecer como essas orientações são pensadas pelas políticas educacionais e também pelas/os professoras/es. Para compor esse mapeamento, consideramos também as reflexões de maior vulto em nível institucional, como a Secretaria de Educação e a Coordenadoria de Políticas Públicas da Casa da Mulher, sendo esta última o órgão de proteção social responsável por ações de apoio às mulheres vítimas de violência na cidade de Juiz de Fora (MG). Considerando a Educação como campo de combate e conscientização sobre a violência de gênero, a pesquisa pretende dar contorno à interface formada entre as medidas educacionais e políticas públicas voltadas a uma educação não-sexista<sup>1</sup>.

O foco de interesse desta investigação teve acolhimento e desenvolvimento a partir da inserção da pesquisadora em grupo de estudos e pesquisas<sup>2</sup> sobre Gênero e Educação, o que permitiu questionamentos e aprofundamentos sobre as relações de tratamento desigual que homens e mulheres recebem nos espaços sociais, bem como sobre o papel da Educação e das políticas públicas na reconstrução destas relações.

Nessa perspectiva, identificamos duas dimensões: a das práticas pedagógicas e a das políticas públicas. A primeira é ditada pelo ritmo impresso pela escola, nas posturas e práticas adotadas pelas pessoas de professores e professoras, gestores e gestoras. A segunda atua como ferramenta educativa, uma vez que visibiliza conceitos e práticas úteis a interesses públicos dos mais diversos, como é o caso da qualidade da Educação, cujos aspectos englobam desde a organização e financiamento até as adequações curriculares nos vários níveis de ensino. Assim, contamos com o auxílio e as contribuições da professora Hilda

---

<sup>1</sup> Diz-se não-sexista sobre as teorias que combatem a discriminação baseada na polaridade sexual e na desigualdade, que coloca o masculino de modo superior ao feminino.

<sup>2</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos (FACED/UFJF).

Micarello e do professor Paulo Dias na composição e no mapeamento das dimensões pedagógicas e políticas que estão envolvidas nas lutas e avanços da Educação relacionados à categoria gênero.

Tais dimensões se entrelaçam e são pensadas neste trabalho sob a ótica do gênero, cujos reflexos ainda demarcam a escolha da carreira de homens e mulheres e ditam diferenciações entre meninos e meninas nas relações intra e extraescolares desde a infância.

A categoria gênero é compreendida tal como assinala Joan Scott (1995): a partir do aspecto relacional de importância aos quais as distinções se propõem a colocar em polos opostos o sexo feminino e o masculino. Revela-se um caráter hierarquizador, portanto, de inferiorização, de um sexo a outro. Favorável ao rompimento dessa dinâmica de dominação, a questão de pesquisa se delineou a partir da visibilização dessa questão nas políticas públicas, sustentadas pela concepção da formação integral<sup>3</sup> de alunas e alunos.

A análise sobre a articulação das relações de gênero inicia-se na educação das mulheres e sua atuação no magistério, em que os ideários de mãe, mulher e professora se confundem<sup>4</sup>. A escolha da carreira e a inserção na vida profissional serão debatidas à luz do empoderamento do feminino ao se inserir nesse nicho profissional.

Para a realização da pesquisa, adotamos metodologicamente o estudo bibliográfico, a análise documental e entrevistas. Na busca bibliográfica, debruçamo-nos sobre as publicações do *site* do MEC, as seções dos Cadernos Temáticos da SECADI, Estudos e Pesquisas e sobre os textos de consulta pública nas diferentes maneiras que abordam a categoria gênero na Educação, focando-nos mais especificamente no âmbito da Educação Infantil. Em seguida, apresentamos a organização geral do atual do sistema educacional brasileiro e as discussões políticas voltadas às melhorias na Educação, assim como o que é previsto nesse sentido para a Educação Infantil. Delineado o *locus* da pesquisa, discutimos como o

---

<sup>3</sup> A formação integral se refere ao desenvolvimento humano em sua plenitude. Esse reconhecimento se fez em movimentos de proteção ao direito e a conscientização de vários temas como formadores da/o cidadã/ão em sua ampla dimensão humana, social, cultural e histórica, prestigiados por reflexões teóricas, conceituais, filosóficas e instrumentais (SANTOS, 2011).

<sup>4</sup> Os trabalhos de Auad (1998) ao debaterem sobre os reflexos das relações de gênero na Educação, apontam a influência potente da chamada tríade *mulher-mãe-professora* na profissionalidade feminina, aspecto este a ser explorado nos próximos momentos da pesquisa.

gênero é concebido ou apontado a partir dos referenciais teóricos que se referem a Educação Infantil. Na análise documental, consideramos como o gênero aparece no item referente à Educação Infantil do *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009) e nos *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009). Analisamos, também, as propostas curriculares do município de Juiz de Fora (MG) *Prática Pedagógica na Educação Infantil: Diálogos no Cotidiano* (BRASIL, 2011) e *Educação Infantil: A construção da prática cotidiana* (BRASIL, 2010) com o mesmo foco. A discussão realizada nesta etapa da pesquisa se pauta nas orientações de abordagem das relações de gênero constantes – ou não – nessas políticas educacionais, embasada pelas contribuições de referenciais teóricos que prezam a igualdade de gênero, numa perspectiva feminista.

As entrevistas com as/os representantes das instituições citadas contaram com roteiro construído a partir das orientações de abordagem da categoria gênero na Educação Infantil apuradas nos estudos e documentos. Também colhemos informações junto às professoras da Educação Infantil referentes às prescrições das políticas educacionais, rotinas, brincadeiras e/ou situações que, pela observação delas, pudessem conter elementos em que as relações de gênero se fizessem presentes, bem como sobre a condução tomada por estas/es profissionais diante desse cotidiano.

Fizemos o questionamento desses dados a partir das impressões, aproximações e distanciamentos entre os depoimentos das/os entrevistadas/os e as orientações dos documentos oficiais com relação à visibilidade de discussões das relações de gênero na Educação Infantil. Ao final, apontamos os pontos atuantes da pesquisa.

## A) CONSTRUÇÃO DO OLHAR DE PESQUISA

Alguns conceitos merecem ser explicitados para melhor entendimento sobre a construção da questão de pesquisa. O ponto de partida foi o profundo incômodo da pesquisadora para com o tratamento desigual que homens e, principalmente, mulheres recebem socialmente, bem como seus reflexos na seara da Educação. Tal

conjuntura pôde ser explorada e debatida por meio do contato com teorias feministas, em grupo de estudos da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Uma sociedade democrática por excelência se caracteriza pelo princípio da cidadania ativa. A autora Maria Victoria Benevides define a cidadania ativa como sendo uma organização social em que se priorize a “[...] formação para a participação na vida pública como governante ou cidadão comum” (BENEVIDES, 1996 *apud* AUAD, 2002, p. 137). Tal definição resgata uma ação inerente a todos e a cada um dos seres humanos: a participação social. De acordo com Juan Bordenave (1983), participar significa tomar parte, ou se colocar perante os processos decisórios envolvidos em todas as esferas da existência humana. A participação coloca o pressuposto dos direitos, e o respeito a esses direitos implica em observação do princípio da justiça, que garante a universalidade do exercício do direito da participação social.

O direito de exercício da participação social é, e continua sendo, o objetivo das discussões dos movimentos feministas. Em todas as partes do mundo, para cada movimento de repressão se manifesta uma resistência. É nos variados contextos ou situações em que se alimentam as desigualdades sociais que os feminismos engajam suas batalhas. Devido aos diferentes arranjos sociais, políticos e econômicos de cada sociedade, a professora Daniela Auad (2003) adverte que o feminismo nunca pode ser admitido no singular, pois há uma pluralidade de ações em que as mulheres são vistas como inferiores aos homens. Os feminismos se distinguem conforme as demandas e anseios das mulheres em cada tempo histórico ou político. Mesmo apresentando diferentes abordagens, as muitas vertentes dos feminismos têm um objetivo comum: pautam-se pelo princípio da crítica à desvalorização do feminino, reivindicando-se a igualdade de direitos e de participação em todos os setores da sociedade. Para essa transformação, os feminismos “[...] questionam as relações de poder e a exploração de pessoas umas sobre as outras” (AUAD, 2003, p. 87). Munidas principalmente por esse desejo, muitos conhecimentos foram produzidos sobre os mecanismos de opressão social das mulheres. Constatou-se que a opressão assume distintas roupagens, do que se conclui que esses mecanismos lançam mão do que se constrói socialmente,

diferentemente ao longo dos tempos e em cada lugar. A percepção de que as construções sociais colocam homens e mulheres como elementos de um sistema binário que implica em desigualdade social nos coloca o conceito de gênero. Auad (2006, p. 21) afirma que “[...] gênero não é sinônimo de sexo [...] As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”. Dessa forma, o gênero é um constructo com o qual interpretamos as expectativas com relação à atuação do homem e da mulher no meio social. A partir das relações de gênero, percebemos o sexo.

Ao reconhecer o gênero como pilar da desigualdade social, cujos reflexos atuam inclusive e, principalmente, na Educação das crianças, a desconstrução de supostas premissas acerca do que é ser homem ou mulher encontra caminho na ação das políticas públicas. Os trabalhos de Celina Souza (2006) trazem um compilado muito rico e complexo de muitas/os autoras/es acerca da definição, ação, efeitos e direcionamentos das políticas públicas, ramo das ciências políticas no qual atuam diversos tipos de saberes. A autora resumidamente traduz as políticas públicas como um “[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Logo, as políticas públicas são a tradução dos propósitos e plataformas eleitorais em que os governos democráticos “[...] instituem programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26). Assim, vêm a atuar como mecanismos que propõem e consolidam melhorias que pretendem avançar sobre os problemas públicos, expandindo-se inclusive sobre as políticas sociais, maximizando-se, dessa forma, os interesses da população, concomitantemente ao de grupos e instituições.

Deste ponto, por extensão, começou-se a pensar como as políticas educacionais dialogam com esse contexto político, de maneira que estabelecem temas a serem agregados aos currículos das escolas, contribuindo de maneira ativa nas frentes de ação das políticas públicas. Assim sendo, as teorias de Stephen Ball (apud MAINARDES, 2006) são uma referência quando abordamos a atuação das políticas educacionais, mapeadas pelo autor como um ciclo de amplo espectro. Stephen Ball identifica muitas dimensões envolvidas na produção das políticas

educacionais, desde as suas formulações até as esferas de consolidação das ações propostas. Para tal, há de se considerar os contextos de influência, os da produção do texto propriamente dito das políticas, os contextos da prática, os resultados e efeitos e também o contexto de estratégia política. O autor identifica ainda três facetas (ou arenas políticas) que caracterizam os processos envolvidos na formulação das políticas educacionais, com as quais concordamos: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Logo, as políticas educacionais serão apreciadas no que diz respeito tanto à formação do discurso da política perante a sociedade, nos setores interessados, quanto à interpretação ativa dos textos das políticas realizada por parte das/os profissionais da Educação em relação às suas práticas cotidianas. A compreensão desse quadro político envolve “[...] identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, além do delineamento de conflitos entre os discursos nessas mesmas arenas” (BALL *apud* MAINARDES, 2006, p. 96), os quais desejamos apurar com o desenvolvimento deste trabalho.

Nesse interregno, uniu-se a discussão do tema Gênero no contexto político às possíveis incidências desse debate (de uma Educação com igualdade de gênero) perante a rede de instituições que atuam/organizam/executam práticas educativas, como a Secretaria de Educação, a Casa da Mulher e a Escola de Educação Infantil. Dessa maneira, a questão de pesquisa busca saber como o tema Gênero é concebido pelas pessoas que atuam no exercício de educar as crianças pequenas, a partir do que sugerem os documentos voltados à Educação Infantil, em âmbito nacional e municipal. A ótica desta pesquisa preza pela desconstrução das relações tradicionais de gênero como um caminho possível para que se superem as hierarquizações que se baseiam nas diferenças entre os sexos, cujos efeitos se dão em termos de desigualdades da participação social. Nossa defesa consiste na conscientização dos pressupostos democráticos desde a infância para que possamos construir uma sociedade mais justa e respeitosa para todas e todos.

## B) METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza inspiração etnográfica, combinando os métodos de análise de conteúdo documental e entrevistas, que renderão subsídios para a formulação de estudo comparativo.

Como afirmam Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009, p. 2), a exploração dos documentos como subsídio de pesquisa reside na “[...] riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Os autores ressaltam ainda que “[...] o pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento” (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 8). Esse entendimento se alcança na aplicação da técnica de análise do teor das orientações dos documentos, assim como a conjuntura de formulação destes referenciais.

Berelson (1952 *apud* GIL, 2008, p. 152) qualifica a análise de conteúdo documental como uma “[...] técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Ainda segundo o mesmo autor, essa técnica se realiza em três fases: a organização, a exploração e a interpretação dos dados. Em um primeiro momento, o/a pesquisador/a, após a leitura dos documentos, formula a seleção definitiva das fontes e elabora as hipóteses de seu estudo. A seguir, a fase da exploração conta com “[...] tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)” (GIL, 2008, p. 152), obedecendo aos critérios admitidos quando da organização da pesquisa. A interpretação dos dados conta com inferências que visam a torná-los significativos e válidos, utilizando-se de procedimentos estatísticos que deem relevo aos dados obtidos.

Dessa maneira, os dados apurados no estudo poderão ser apreendidos, confrontados e debatidos com as produções da área do objeto, permitindo ao/à pesquisador/a realizar inferências e generalizações.

Logo, analisar as fontes escritas das políticas educacionais significa conhecer os processos educativos que constituem as ações materializadoras das práticas pedagógicas que são destinadas ao público-alvo dessas políticas (DAMICO; KLEIN, 2012) e analisar sob qual tipo de organização social tais políticas se vinculam, como os atributos da infância, a constituição do/da professor/professora e os modos de ser homem ou mulher na defesa da perspectiva da criação de subjetividades igualitárias, além de outros lugares sociais e modos de existência múltiplos e libertários, como nos ensina Rago (2013).

A princípio, a análise dos documentos considera como categorias a menção explícita e o silenciamento da categoria gênero nas orientações oficiais da Educação Infantil, contudo não se excluem do estudo indicações de variabilidade das duas categorias maiores de análise.

A título de confrontação das assertivas sobre as relações de gênero contidas – ou não – nas políticas educacionais voltadas à Educação Infantil, realizamos entrevistas com representantes da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenadoria de Políticas Públicas da Casa da Mulher e com professoras/es da rede municipal de Juiz de Fora. Conforme Szymansky, Almeida e Brandini (2004, p. 14), o procedimento da entrevista se dá em uma situação “face a face”, em um “[...] processo interativo complexo em caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”.

A defesa do emprego desta técnica está na possibilidade de apreensão das impressões, das expectativas, aplicações e/ou implicações no cotidiano profissional e possíveis reflexões acerca das dimensões das relações de gênero contidas nas orientações das políticas.

A entrevista é bastante apropriada para a obtenção de informações acerca do que “[...] as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ *et al*, 1967 apud GIL, 2008, p 109). Andrade (2012, p.

177) pontua que as entrevistas agregam “[...] amplo conjunto de expressões ligadas a instituições e situações sociais específicas” imbricadas em relações de poder. Entendemos que por meio delas acessaremos elementos sobre os debates político e pedagógico de trabalho com as relações de gênero.

Mediante apreciação das orientações contidas nos documentos oficiais da Educação Infantil e dos depoimentos dos membros da Secretaria de Educação, da Coordenadoria de Políticas Públicas Casa da Mulher e das/dos professoras/es da rede municipal sobre as relações de gênero, realizamos um estudo comparativo que investiga as similaridades, os distanciamentos e as possíveis reflexões e efeitos na atuação profissional dessas pessoas sobre esse tema, a partir das orientações contidas nas políticas educacionais.

Esse tipo de estudo encontra respaldo em Gil (2008, p. 17), que confirma que “[...] o método comparativo é amplamente utilizado nas ciências sociais, pois auxilia a perceber as diferenças inclusive entre grandes sistemas, como os de cunho político ou cultural”.

Como pano de fundo da análise, adotamos como bibliografia de referência autoras dos estudos feministas pela necessidade de debate sobre de que forma os enunciados existem como prática e política daqueles que oprimem e imprimem o tom das desigualdades sociais, contraposta à urgente reconstrução e subversão de tantas realidades desprivilegiadas e alienadas sobre a amplitude de atuação da categoria gênero.

Também utilizamos ao longo do trabalho marcadores de gênero, buscando dar visibilidade ao feminino, desvalorizado pela utilização do masculino genérico.

## 1 MULHERES, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: LUTAS PELOS ESPAÇOS SOCIAIS

É massiva a presença feminina na área da Educação. À carreira docente, comumente se associam características como o afeto e o cuidado, perceptíveis quando se considera a categoria gênero como referência de análise. Os arranjos tradicionais de gênero em nossa sociedade atribuem à mulher a responsabilidade para com o cuidado e educação das crianças. Essa construção é social e histórica, e força uma correspondência do papel da mãe ao da professora, puramente por se tratar de uma mulher. Simone Harnik, da redação do *site Todos pela Educação*, nos diz que 8 em cada 10 professoras/es da Educação Básica no Brasil são mulheres. Em dados colhidos no MEC, a divisão das/os profissionais por nível de ensino aponta que as mulheres somam o percentual de 97,9% da ocupação das vagas para professor/a em creches e escolas de Educação Infantil<sup>5</sup>.

Cabe dizer que ser mulher não é suficiente para atuar na Educação. Oliveira (2011, p. 10) adverte que atuar na Educação “[...] é matéria para os cursos de formação inicial e em serviço, não passível de ser substituída pela socialização primária – por vezes desigual no que se refere às relações de gênero – recebidas pelas meninas, jovens e mulheres”.

Visando articular um traçado histórico da educação feminina sob a perspectiva do gênero, este capítulo contextualiza historicamente o acesso à educação pelas mulheres e as condições que as direcionaram à carreira docente, bem como sobre quais bases históricas, sociais e políticas se deu tal advento. Pontuaremos acerca da legislação que faz menção à regulamentação do magistério e suas respectivas discussões no âmbito político e social, e, mais especificamente, acerca das divisões sexistas que atuam em reforço das oposições binárias entre os sexos.

Para iniciarmos o estudo a que nos propomos, trazemos importante contribuição de Tilly (1994), que apresenta a seguinte definição:

Ainda que definidas pelo sexo, as mulheres são algo mais do que uma categoria biológica; elas existem socialmente e compreendem pessoas do

---

<sup>5</sup> Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Divulgado em 03/03/2011.

sexo feminino de diferentes idades, de diferentes situações familiares, pertencentes a diferentes classes sociais, nações e comunidades; suas vidas são modeladas por diferentes regras sociais e costumes, em um meio no qual se configuram crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder. (TILLY, 1994, p. 31)

As abordagens que estudam o gênero emergiram na metade do século XX, visando a ultrapassar o significado desigual que é atribuído ao feminino nas interações sociais em perspectiva de igual valorização do feminino, seja de modo igualitário ou de maneira diferencialista.

No Brasil, o domínio patriarcal foi trazido pelos colonizadores portugueses, que responsabilizavam suas mulheres pelo cuidado e educação dos filhos, da família e do lar, subjugadas a seus maridos desde a Antiguidade. Esse comportamento era típico na “[...] cultura ocidental judaico-cristã, e foi aperfeiçoado durante anos pelo sistema capitalista em ascensão” (FREITAS *apud* RABELLO; MARTINS, 2000, p. 168).

Com relação à carreira de professora, historicamente se observa uma mistificação desse ofício, relacionado a um imaginário de feminilidade socialmente construído: o que, idealmente, é percebido e colocado em perspectiva, em cada sociedade, como ser mulher, ser professora e ser mãe (OLIVEIRA, 2011). Ou seja, esses são os reflexos das relações de gênero que atribuem significados, símbolos e diferenças desiguais para cada um dos sexos.

O acesso à educação pelas mulheres no Brasil ocorreu a partir da Lei do Ensino de 1827, cuja promulgação permitiu que as meninas ingressassem na escola primária (BRUSCHINI; AMADO, 1988 *apud* RABELO; MARTINS, 2000).

Em maio de 1823, ao ser inaugurada a Assembleia Legislativa e Constituinte do Brasil, menciona-se a necessidade de uma legislação sobre a instrução pública. Os constituintes compuseram uma Comissão de Instrução Pública, que oferece à Câmara de Deputados em 15 de outubro de 1827, um projeto de lei propondo a criação urgente de escolas primárias gratuitas, que deu origem à Lei de Ensino de 1827.

A Lei do Ensino de 1827 estipulava, em seu Art. 1º, que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p. 1). Além de dirimir dúvidas sobre questões

relativas aos métodos de ensino, contratação docente, vencimentos, construção de edifícios e fiscalização do sistema, o texto trazia diferenciações curriculares que deveriam se aplicar à educação de meninos e meninas:

**Art. 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.**

[...]

Art. 11º - Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessário este estabelecimento.

[...]

Art. 12º - **As Mestras**, além do declarado no Art. 6º, **com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica**; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL, 1827, p. 1, grifos nossos).

Borges, Durães e Ide (2012) analisam que na transição do século XIX para o século XX, surgiu na sociedade brasileira um discurso positivista que colocou a educação como fundamental para o progresso do país. Tal discurso foi responsável pelo aumento da presença feminina tanto no ensino normal quanto no exercício da profissão docente. As autoras nos contam que tal dimensão também contou com as influências dos pedagogos Pestalozzi, Froebel e Herbart, que defenderam, ao longo do século XIX, “[...] a ideia da mulher como educadora e como mestra infantil” (BORGES; DURÃES; IDE, 2012, p. 4). Concepção esta que se liga às relações de gênero, já que profissões ligadas aos cuidados são admitidas como “[...] profissões femininas” (THURLER, 2009, p. 5), como o/a professor/a que se dedica à Educação Infantil. As pesquisas de Anne-Marie Devreux (2011, p. 13) apontam que a divisão sexual do trabalho “[...] é uma divisão social do compartilhamento do trabalho, que atravessa toda a sociedade e articula os campos de trabalho produtivo e reprodutivo” também. A divisão sexual do trabalho atua “[...] tanto excluindo quanto

integrando as mulheres a esfera produtiva, devolvendo-as parcial ou totalmente à esfera reprodutiva”.

O movimento político da época implicou na educação das mulheres, pois se concebia que, enquanto mães, seriam responsáveis pelas noções de cuidado e educação das crianças. Com base nesse argumento, o jurista cearense José Liberto Barroso declarou que para que o Brasil conquistasse sua grandeza e “[...] os seus altos destinos, é necessário educar a infância, e para educar a infância, é preciso educar a mulher, formar a mãe da família” (HAHNER, 2011, p. 468), tanto intelectual quanto moralmente. Assim, ligaram a educação da mulher à ideia do destino nacional. Nessa conjuntura, o atributo da maternidade, ao ser utilizado como justificativa da incumbência da educação à figura da mulher, denota os ditames das relações de gênero, utilizadas a favor das pretensões políticas da época.

A concepção de progresso se liga diretamente à nova ideologia de trabalho, o que implica o sentido de que “[...] à educação aliava-se ao desejo de modernização das classes dominantes, pela necessidade que a produção tinha de contar com trabalhadores especializados” (RABELO; MARTINS, 2000, p. 171). Instaurava-se o processo de urbanização da sociedade brasileira, a partir da educação das massas. A esse respeito, Carlota Boto (2010) avalia:

Nesse sentido, os principais valores veiculados pela escolarização – especialmente a primária – seriam diligência, obediência, sentimento de dever e presteza na interiorização de regras. Tratava-se pode-se dizer, de um modelo voltado para a formação de súditos esclarecidos; mas não de cidadãos [...] nova compreensão da potencialidade da educação na produção do controle social. (BOTO, 2010, p. 113)

Sobre esse contexto político, Schaffrath (2009) analisa que

o Estado se preocupou também com a capacitação dos profissionais que iriam atuar nas escolas. Os desdobramentos da organização do sistema público de ensino na Europa previram a criação de Escolas Normais, como instituições com a finalidade de criar um corpo profissional para a educação das massas. (SCHAFFRATH, 2009, p. 149)

Relata-se que em 4 de Abril de 1835 a Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro determinou na Lei nº10 que haveria, na capital da Província, uma

escola normal para que nela se habilitassem as pessoas que se direcionavam ao magistério da instrução primária, além dos professores existentes à época que não tiveram adquirida necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, em conformidade com a Lei de 15 de outubro de 1827. A primeira Escola Normal Brasileira foi, então, criada em Niterói no ano de 1835, sendo frequentada, a princípio, somente por homens (SCHAFFRATH, 2009). A mesma autora nos diz que o currículo pouco diferia das escolas primárias, acrescentadas apenas noções de didática e leitura. A formação oferecida pela Escola Normal compreendia: ler e escrever pelo método Lancastriano; realizar as quatro operações matemáticas e proporções; conhecimentos da língua nacional; elementos de Geografia e princípios de moral cristã.

Magda Chamon aponta que a organização do trabalho docente pautado pela instrução de habilidades consideradas básicas foi condição para a desvalorização sobre o saber do professor primário, ocasionando a baixa remuneração e desvalorização da função. Além disso, os professores homens foram sendo absorvidos por cargos no Estado, ao passo que “[...] uma associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando gradativamente, a ponto de ser visto como desonroso para o homem continuar atuando como profissional da escola elementar” (CHAMON, 2006, p. 6). Novamente, observamos o caráter das relações de gênero, que direciona ao sexo masculino somente os atributos ligados às funções de comando, poder e decisão, hierarquizando-o perante a sociedade.

Os trabalhos de Chamon (2009) nos mostram ainda que associadamente à falta de prestígio que a carreira docente adquiriu, os homens acessavam mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres, ainda que pertencentes à mesma classe social. Uma maior gama de oportunidades sociais e profissionais oferecidas aos homens provavelmente contribuíram para a redução do número de potenciais professores homens no curso primário e até para alguns cancelamentos de classes, devido à ausência de professores homens.

Com o avanço do capitalismo industrial, é refeita a hierarquia das profissões, agregando-se valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado e à sua ideologia. É instituída a educação sob a tutela do Estado para

os filhos dos/as trabalhadores/as. Nesse contexto, o magistério sofre significativos abalos. Deixa de ter o prestígio de antigamente e de forma sensível vai mudando, paulatinamente, de gênero. A instituição dos sistemas de educação de massa sob a organização do poder público marca a ampliação da participação da mulher como professora primária (CHAMON, 2006).

Além desses elementos, os reforços dos modelos tradicionais de gênero atuaram fortemente no âmbito do magistério, pois a sociedade da época concebia a mulher apenas para a maternagem, o casamento, para a vida religiosa e para o trabalho doméstico, em decorrência das “atribuições” sociais femininas. Logo, o magistério foi admitido, usando as palavras de Guacira Louro, como uma “extensão da maternidade”, tendência explorada convenientemente para associação da imagem da professora como trabalhadora dócil, dificultando às mulheres discussões de questões como salário e condições de trabalho. Tal argumento era sustentado inclusive por agentes de governo, ao justificarem o ensino das primeiras letras por mulheres aos meninos para suprir as cadeiras dos professores homens (WERLE, 2005). Estudos feministas constataram que a distribuição dos poderes entre os sexos não se justificava pela existência de capacidades físicas distintas de homens e mulheres, mas provenientes de mecanismos que se baseavam nas divisões de funções reprodutivas. Há, portanto, o que Anne-Marie Devreux denomina de “sexuação social”. A sexuação social ocorre quando a cidadania é colocada para homens e mulheres (no que diz respeito aos direitos e deveres perante a comunidade) “[...] de acordo com o suposto lugar que eles ou elas ocupam na esfera do trabalho e da família. A sociedade instaurou um corte entre o domínio do público e do privado” (DEVREUX, 2011, p. 13).

Ao lado disso, para Magda Chamon (2006) ocorreu que ao alcançar o espaço público, a mulher carrega consigo uma subjetividade instituída a partir das representações sociais produzidas pela força das ideologias dominantes, que foram se reproduzindo como se fossem algo natural e verdadeiro. Esse imaginário foi se tornando público ao ser internalizado por vários setores da sociedade. A força desse imaginário assume que a missão feminina na esfera pública não passa de uma extensão de suas habilidades “naturais”: cuidado, disciplina, ensino, paciência, afeto,

ordem, entre outras. A tal ponto que se incorporou aos currículos, como observa Stamatto (*apud* CHAMON, 2006):

Em 11 de junho de 1882, foi recriada a Escola Normal, no Piauí, cujo currículo oferecia, ao lado de disciplinas como Gramática, Geografia, Pedagogia, Metodologia, etc... outras disciplinas como Costura, Trabalho de Agulha, Corte de Roupa Branca e Bordados Brancos de Lã que bem demonstram o tipo de formação para os mestres direcionada especificamente para as mulheres. (STAMATTO *apud* CHAMON, 2006, p. 8)

Almeida (1998) pondera que a docência feminina se instaura a partir de duas condições: o repúdio da Igreja Católica pela coeducação e a “[...] necessidade de professoras para reger as classes femininas” (ALMEIDA, 1998, p. 65). Para a autora, a atuação feminina junto ao magistério ocorreu na medida em que as Escolas Normais notaram maior frequência de mulheres em relação aos homens, assim como o crescimento na ocupação desse espaço profissional por mulheres. Notadamente, tal advento se deu por um conjunto de elementos perpassados pelas relações de gênero. Diante do contexto da “crise” no magistério, ocasionada pela evasão masculina, a inserção feminina na carreira docente foi apenas uma das muitas mudanças nas demandas do ensino brasileiro.

De acordo com os trabalhos de June Hahner, em 1867, Antônio de Almeida Oliveira<sup>6</sup> defendia os propósitos da coeducação, aqui entendida apenas como misturar meninas e meninos, mas reconhecia a profunda oposição que isso representava. Enquanto a coeducação continuava sendo vista como moralmente suspeita pela fé católica, ela era aceita apenas por uma questão econômica, particularmente em cidades onde o ensino separado entre os sexos demonstrava que os custos eram muito elevados. Com a expansão da educação nas duas décadas seguintes, o custo de manter o ensino primário separado para meninos e meninas e a escassez de professores homens estimularam a aceitação de classes mistas para crianças menores que não fossem das elites (HAHNER, 2011).

Cumpre-nos esclarecer que a coeducação era pensada como uma “educação em comum”. De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932, p.

---

<sup>6</sup> Renomado político que, junto a Rui Barbosa, atuou na defesa da instrução pública brasileira (HAHNER, 2011).

8), a coeducação funcionava nos moldes de “[...] uma escola unificada que não permita separações entre alunos de um e outro sexo, a não ser as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, colocando-os em pé de igualdade, envolvendo todo o processo educacional”. Destacamos que tal concepção foi amplamente debatida e contestada por estudiosas de gênero. Auad (2006), apoiada nos estudos de Claude Zaidman (1996), lembra que a coeducação, da forma como foi implantada, não correspondia à educação igualitária, e sim puramente a uma escola mista. O pressuposto de meninos e meninas ocuparem o mesmo espaço não significa que haja o fim das desigualdades de gênero, sendo necessárias reflexões pedagógicas para superar as separações entre o masculino e o feminino.

Conforme Hahner (2011), a coeducação também desempenhou um importante papel na instrução primária no Brasil. Esse advento criou mais oportunidades para as mulheres entrarem no magistério porque se podia confiar a regência das aulas mistas às mulheres, e não limitá-las a só lecionar nas escolas para meninas. A introdução da coeducação nas escolas normais aumentaria o número de mulheres e diminuiria o número de homens matriculados, mudando, assim, o futuro caráter da docência, resultando em mudanças que iriam promover a docência feminina no magistério primário. A coeducação também nas escolas primárias foi debatida por Rui Barbosa, na década de 1870, e introduzida nestas e nas Escolas Normais pela Reforma Leôncio de Carvalho.

O ingresso feminino na instituição escolar possibilitou à mulher buscar uma profissão. Essa possibilidade não foi simplesmente devido à permissão masculina, mas resultado das transformações ocorridas na sociedade, pelas relações de poder existentes nesse período e pelas lutas e resistências femininas (CÉSAR; FELIPE; FRANÇA, [on line]).

A inserção na carreira do magistério, o direito ao voto, ao trabalho e a igualdade de direitos e cidadania são resultados de profundas transformações provocadas pela inserção das mulheres na vida pública, como aponta a feminista Margareth Rago. A autora analisa a maneira com que a mobilização das mulheres ante o lugar estigmatizado e subalternizado deu prosseguimento ao movimento feminista na transformação da cultura masculina, atuando em perspectiva da criação de subjetividades igualitárias, além de outros lugares sociais e modos de existência

múltiplos e libertários. Nesse sentido, temos “[...] os feminismos como linguagens que não se restringem aos movimentos organizados [...], mas que se referem a práticas sociais e políticas ditadas por uma lógica masculina e de uma cultura misógina” (RAGO, 2013, p. 29).

Podemos constatar que a educação brasileira viveu, e ainda vive, sob um discurso conservador que precisa ser repensado à luz de uma sociedade mais justa. Dessa maneira, dadas as condições sociais e políticas dos momentos históricos das mais diversas sociedades, as mulheres encontraram maneiras de subverter os poderes, aproveitando as brechas para reconstruir as suas posições sociais e a sua autonomia. Ao tomar parte dos processos sociais, não são mais silenciadas; ao contrário, não mais permitem que digam qualquer coisa, ou contem a História, por elas.

Através dos autores e autoras aqui mencionados, percebemos que a História da Educação no Brasil nos séculos XIX e XX imprimiu um tratamento diferenciado dos processos educativos direcionados a homens e mulheres. Não somente no que diz respeito ao ensino e ao acesso, mas também em contexto social mais amplo, como a escolha da carreira, as possibilidades de ascensão e poder, e com isso, a posição social.

De acordo com Louro (1997), a divisão do trabalho permitiu que fossem construídas outras divisões: raça, classe, etnia, sexualidade e gênero. Tais categorias interagem e hierarquizam seres humanos, seja pela cor da pele, superioridade econômica ou pela presença ou ausência de um pênis. A esse respeito, Anne-Marie Devreux (2011) pondera que as desigualdades não evoluem somente por conta da relação entre capital e trabalho, como por muito tempo pregaram os marxistas. A autora avalia que o progresso social das classes trabalhadoras não significa o progresso a favor das mulheres, enquanto dominadas pelos homens. Pelo contrário, “[...] a degradação do mercado de trabalho frequentemente conduz a uma degradação no nível de emprego para as mulheres, por conta das desigualdades de sexo e pela inferiorização social das mulheres” (DEVREUX, 2011, p. 19). Nota-se que, a partir desses mecanismos, foram desenvolvidas relações de poder que atribuíam às autoridades decisões inquestionáveis sobre o panorama social e, conseqüentemente, sobre a instituição

escolar como “[...] gestos, movimentos, sentidos [que] são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos” (LOURO, 1997, p. 61). Tais processos se diferenciavam inclusive com relação às classes sociais, claramente posicionadas em classe proprietária e classe trabalhadora, assim como os ideais formadores na nascente República Brasileira. Na realidade, expressões de ódio e repulsa social foram mascarados como ideal de desenvolvimento do país. Céli Pinto (2006, p. 380), retomando os escritos de Nancy Fraser, nos adverte que a aparente inclusão das pessoas “[...] não pressupõe que todos estejam incluídos da mesma forma, e muito menos que todos estejam usufruindo dos mesmos direitos”.

Reportamos aos escritos de Joan Scott, que situou o gênero como “[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 91). As condições históricas aqui levantadas recuperam as dimensões das relações de gênero utilizadas a serviço da adequação aos sistemas político e econômico emergentes. Concretamente essa vontade política atuou, e ainda atua, na produção e manutenção das desigualdades sociais.

No que diz respeito aos processos de universalização do ensino, as mulheres tiveram o direito reconhecido à educação no século XIX. Tal direito esteve sempre permeado pelas relações de gênero, construídas pelos discursos de moral religiosa oriundos do mesmo período. Embora o acesso à educação pelas mulheres esteja politicamente atrelado ao desenvolvimento de um ideal republicano, ao bem-estar da nação e ao esvaziamento do magistério pelo sexo masculino, ressaltamos que tais elementos foram condições fundamentais para que as mulheres traçassem uma trajetória rumo à sua independência, colocando-as como sujeitos sociais ativas. Com relação a essa dinâmica, Djenane Oliveira (2011, p. 36) observa que “[...] ao passo que coloca essas mulheres como protagonistas e autoras da reconstrução de sua profissionalidade, onde possam deixar de ser ouvintes e possam se tornar autoras”, a representação social torna-se efetiva.

Em virtude da conquista desse espaço, as mulheres desenvolveram “[...] novas formas de sociabilidade, reivindicando direitos e transformando a vida social” (RAGO, 2013, p. 24), combatendo a violência, inserindo-se cada vez mais nos espaços públicos e políticos, produzindo conhecimentos e levantando bandeiras de

luta, como o debate sobre o aborto, o exercício da sexualidade, entre outros. A semente contra a exclusão social fora lançada, assim como o combate aos padrões de feminilidade impostos historicamente por uma lógica masculina.

A participação feminina no cenário político brasileiro desempenha papel importante no reconhecimento de cidadania que aflora as desigualdades de oportunidades e a divisão sexual do trabalho. Ana Liési Thurler (2009) aponta esses pressupostos como fundamentais à discussão da organização sócio-sexual, em que surge a demanda das creches e dos direitos das crianças na agenda das políticas sociais, fomentadas pelos movimentos feministas em diversos momentos desde a década de 1940. Segundo a autora, no Brasil, a questão das creches é apontada oficialmente no ano de 1943, na Consolidação das Leis do Trabalho. As creches foram demandadas pelos movimentos das mulheres trabalhadoras na década de 1950, sendo uma reivindicação muito noticiada pela imprensa feminista (*Jornal Nós Mulheres*). Também foi bandeira explorada na CPI<sup>7</sup> da Mulher (1976) e endossada pela disposição da Conferência Mundial do Ano Internacional da Mulher (México, 1975) que estabeleceu: [...] “constitui responsabilidade do Estado criar as necessárias facilidades para que as mulheres possam se integrar na sociedade enquanto suas crianças recebem cuidados adequados” (THURLER, 2009, p. 3).

Fúlvia Rosemberg (1999) analisa que fatores como a urbanização, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e a queda dos índices de mortalidade infantil e fecundidade já representavam, ao final da década de 1970, um perfil de expansão dos serviços da Educação Infantil no Brasil. Contudo, o modelo de atendimento de massa, implantado pelos Governos Militares se apoiava em uma concepção de educação meramente compensatória, voltada às crianças carentes que deveriam ser preparadas para o ingresso ao Ensino Fundamental. Esse quadro foi amplamente combatido na década de 1980 pelos movimentos sociais das mulheres e pelo movimento pelos direitos das crianças e das/os adolescentes, resultando em propostas de avanço para a Constituição de 1988, embora tais propostas não tenham sido implantadas na ocasião.

Após a contextualização quanto aos pressupostos teóricos no âmbito do histórico de lutas pelos espaços sociais e reivindicações no campo da Educação

---

<sup>7</sup> Comissão Parlamentar de Inquérito.

pelas mulheres, tanto para elas quanto para as crianças pequenas, passamos, no capítulo a seguir, à apresentação dos estudos no âmbito das políticas educacionais voltadas à Educação Infantil e à questão do gênero na escola.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO

Com o intuito de aprofundar a perspectiva da categoria gênero na Educação na época atual, destacaremos a visibilidade que a categoria gênero adquire nas leis da Educação e no nível da Educação Infantil. Desse modo, apresentaremos a Educação Infantil no cenário político brasileiro, desde suas primeiras conjecturas até sua concepção política atual. O capítulo discorre sobre a evolução em termos de concepção de Educação, passando por suas atribuições gerais nas legislações maiores da educação, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº. 10.172/2001). Pontuaremos as discussões sobre a categoria gênero nas reformulações posteriores à sanção do PNE 2001, cabendo acrescentar aqui que a discussão sobre a agenda de gênero no âmbito da Educação sempre foi muito polemizada pela opinião de vários setores da sociedade e também pela mídia, inclusive na votação mais atual do documento, ocorrida no ano de 2014 (Lei n.13.005 /2014).

Iniciamos com um breve histórico acerca das condições do nascimento da Educação Infantil no Brasil, que envolvem as concepções de infância, de assistência, de Educação e cuidado, searas propícias à reflexão sobre as questões de gênero na Educação em razão da errônea associação da figura da mulher à de professora. Efetuado o resgate histórico da Educação Infantil, faremos um debate sobre as assertivas das políticas educacionais relacionadas à Educação Infantil.

Ao situar a Educação Infantil em âmbito político, realizamos análise teórica sobre o debate da categoria gênero aplicada de maneira geral à Educação e, posteriormente, de maneira mais específica, à Educação Infantil. Partimos da busca pelo modo que as políticas educacionais dialogam com o acúmulo de pesquisa sobre o tema gênero e seus reflexos nas relações intra e extraescolares. Assim, selecionamos e analisamos produções teóricas realizadas pelo MEC, cujos materiais embasam o trato desse e outros temas de cunho social junto à Educação. Elegemos para análise os Cadernos Temáticos da SECADI, mais especificamente o volume 4 – *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos* (ver Anexo 1), por se relacionar com o tema da pesquisa. Pautada nesse mesmo entendimento, a pesquisa apreciou as produções acadêmicas

voltadas especificamente para a Educação Infantil (ver Anexo 2) que estão disponíveis para consulta pública com o objetivo de mapear como o gênero aparece e é tratado nestes referenciais teóricos. Ao final da análise, tecemos algumas considerações úteis à condução do foco da pesquisa.

## 2.1 Rápido retrospecto: a Educação para as infâncias

Muitos autores e autoras se debruçaram sob o estudo de campos de conhecimento relativos às infâncias<sup>8</sup>. Embora seja consenso que as infâncias têm pontos em comum, como as questões relativas aos cuidados, e se admita essa fase como etapa anterior ao estágio humano adulto, é inevitável considerar também que há muitos aspectos que são variáveis de lugar para lugar, de época em época. Logo, conceber a criança como sujeito dotado de direitos, com garantias e prioridades de proteção, é avanço social resultante de muito empenho.

Sobre o reconhecimento da Educação Infantil, Moisés Kuhlmann Junior (1998) avalia a diversidade de causas que contribuíram para a organização das instituições que destinavam seus serviços às crianças pequenas no Brasil. Os principais fatores ligados à expansão desse atendimento foram a intensificação do processo da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as consequentes mudanças na organização e estrutura familiar. Surgem as creches populares, com o caráter assistencialista<sup>9</sup>, em auxílio às mães trabalhadoras domésticas e, também, às crianças abandonadas. O autor aponta que em nosso país, três campos de conhecimento (e também de interesses) atuaram fortemente no século 19 no que diz respeito à constituição das instituições pré-escolares: a vertente jurídico-policia, a médico-higienista e a religiosa. As três áreas contribuem com propostas “científicas” à época. As preocupações jurídicas se voltam para a

---

<sup>8</sup> Utilizamos o termo *infâncias*, no plural, por entender que existem inúmeras formas de concebê-la(s), em respeito à multiplicidade dos contextos sociais que as constituem, em quaisquer tempos históricos. Assim como o gênero, a(s) infância(s) também é(são) uma categoria social.

<sup>9</sup> Em seu livro *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (2003), a autora Sonia Kramer elucida melhor o caráter assistencialista das primeiras creches e pré-escolas no Brasil. Resumidamente, o assistencialismo se baseia no que se concebia à época sobre os padrões de desempenho infantil: as crianças de baixa-renda eram vistas como carentes e desfavorecidas, o que as colocavam como “privadas culturalmente” se comparadas a outros padrões sociais. A assistência social visava, portanto, suprir essas deficiências.

infância moralmente abandonada. A esfera religiosa, preocupada com a “felicidade” e bem-estar dos povos, levanta a bandeira da caridade para com as infâncias. Outra mudança, influenciada pelos avanços dos estudos da área de Medicina, foi a ampliação do currículo das Escolas Normais, que adotaram estudos sobre a puericultura, a Psicologia infantil e os métodos pedagógicos (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Ainda conforme Kuhlmann Junior (1998) tem-se notícia de que essas concepções, aliadas à ideologia do progresso da sociedade moderna se manifestam em reuniões de amplo espectro, como os congressos realizados na Bélgica voltados às infâncias, aos quais outros se seguiram<sup>10</sup>. Já no Brasil, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, de 1922 trouxe discussões, além das preocupações mencionadas, acerca de questões relativas à Sociologia e Legislação (relacionado à família e a coletividade), à Assistência (da mulher grávida), à Pedagogia (relacionada à psicologia infantil e à educação física, moral e intelectual, inclusive a educação profissional), à Medicina (pediatria em geral, fisioterapia e ortopedia) e à Higiene (eugenia, higiene alimentar, pública, coletiva e escolar) (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

A abordagem dos temas citados no evento em 1922 expressa as concepções que fundam e reforçam a Educação Infantil como seara conservadora de um conjunto de representações de gênero tradicionais, delegando os cuidados e a Educação das crianças somente às mulheres com um “respaldo” científico. Ao passo da evolução em termos de diálogo sobre as especificidades do universo das crianças pequenas, persistem no imaginário coletivo dois ideais: a questão do cuidar e a figura da mãe-mulher-professora.

Sobre o ato do cuidar, a feminista Joan C. Tronto (1997) analisa que essa questão traduz uma profunda dimensão das diferenciações de gênero presentes nas sociedades ocidentais. No cotidiano, cuidar de algo ou alguém se refere a algum tipo de responsabilidade, envolvimento e gasto de energia nessa tarefa. A autora pondera que, em inglês, o termo *care* (cuidado) tem o significado de **carga**, o que

---

<sup>10</sup> Registros de congressos tendo como foco as infâncias: Bélgica (1894, 1895, 1905). Também em 1905, no mesmo país, realizou-se o Primeiro Congresso de Gotas de Leite. Em 1907, foi criada a União Internacional de Proteção à Infância da Primeira Idade, sendo realizado na Bélgica o 1º Congresso de Proteção à Infância em julho de 1913 (KUHLMANN JR, 1998).

reflete exatamente o significado do sacrifício de quem executa o cuidar. O cuidar diz respeito “[...] ao trabalho doméstico e ao trabalho parental, além de todas as tarefas de cuidados e responsabilidades de cuidados com as pessoas” (DEVREUX, 2011, p. 13). Tal definição é amplamente discutida por autoras feministas, já que historicamente delega-se a função do cuidar às mulheres. Além disso, “[...] elas realizam um montante desproporcional de atividades de cuidado no ambiente doméstico privado” (TRONTO, 1997, p. 189), em decorrência da hierarquização dos sexos, que se constitui como ato social nos espaços públicos e privados, como já expusemos nesta pesquisa. Em se tratando da Educação Infantil, Lea Tiriba (2005) também analisa o cuidar relacionando-o às concepções tradicionais de gênero, nos apresentando outra faceta. Observando que o cuidar envolve ações que dizem respeito à proteção do corpo e da saúde das crianças pequenas, a autora nos relata que é comum o cuidar e o educar serem admitidos como dimensões independentes, pois comumente se avalia que a primeira se refere aos cuidados do corpo, e a segunda, aos “processos cognitivos”. A tendência de que o trabalho seja equacionado dessa maneira leva as profissionais das creches a uma delimitação em que as professoras ensinam e as auxiliares cuidam do espaço e das necessidades básicas das crianças, como a alimentação e a higiene.

Tal quadro leva ao segundo ideal coletivo associado ao trabalho com as crianças pequenas: o ofício da professora, principalmente quando esta atua na Educação Infantil. Sua vida profissional é marcada pelo papel de mãe e de mulher, o que denota nítida influência do ideário das relações de gênero tradicionais. Sob essa ótica, situamos a figura da professora sob influência da tríade *mãe-mulher-professora*. Essa expressão, cunhada pela professora Daniela Auad em muitos trabalhos, tem sido debatida desde a década de 1990. Mais recentemente, como ressaltam Auad e Ramos (2014, p. 2), a tríade mãe-mulher-professora consiste na descrição e no mapeamento das expectativas sociais em conceber “[...] que as mulheres efetivem a complementar combinação de padrões domésticos com padrões profissionais, a partir de assumirem a docência como maneira de ocupar o mercado de trabalho”. É admitir como verdade “[...] a sinonímia das figuras de mãe e de professora como entidades que têm os saberes de cuidar e educar natos, por se tratarem de mulheres, as quais, segundo entendimento conservador, possuem tais

conhecimentos de modo essencial”. Em outras palavras, é conceber o cuidado e educação das crianças como responsabilidade feminina, o que atribui uma naturalização da profissão docente. A naturalização da profissão, erroneamente atribuída a um sentimento de que se “nasce sabendo”, provoca a desvalorização docente, o que coloca a escola como espaço produtor e reproduzidor de expectativas sociais distintas das dos homens, esteja a mulher frequentando esse espaço como docente ou como discente (AUAD; RAMOS, 2014).

Facilmente, elucidam-se conhecidas problemáticas envolvidas no âmbito da Educação e, bem fortemente, da Educação Infantil quando utilizamos os estudos feministas como ferramenta teórica. As situações e argumentos aqui expostos revelam a potência da categoria gênero em contribuir na problematização da opressão e do desprestígio social aos quais as mulheres são expostas, em maior ou menor grau, nos diversos espaços em que atuam. Por toda a sociedade, a categoria gênero se apresenta de maneira ampla e transversal. Na teia social, Anne-Marie Devreux (2011, p. 15) coloca que o gênero se faz presente quando se coloca em relação o “[...] trabalho profissional e a família, o trabalho profissional e a saúde, a política e o trabalho, a política e a família, a política, o trabalho e a família”, e assim por diante. Essas constatações revelam a opressão masculina, tendo em vista que em função de seu sexo as mulheres são desestabilizadas em seus projetos de vida, ao contrário dos homens.

Observa-se que na Educação Infantil as professoras têm sua profissionalidade<sup>11</sup> atravessada tanto pelos supostos papéis que as mulheres desempenham no lar, com a família, como se fosse uma capacidade nata atender as crianças pequenas, subalternizando-se tanto a formação específica, inicial ou continuada, necessárias a este trabalho, quanto por questões relativas à remuneração e ao reconhecimento da carreira profissional, já debatidas nesta pesquisa. Ao lado disso, observa-se na Educação Infantil uma subdivisão de hierarquia entre o cuidar e o educar, a qual coloca mulheres em condição de

---

<sup>11</sup> Termo empregado pela professora Djenane Oliveira (2011), em sua dissertação intitulada *Da Agente de Desenvolvimento infantil a professora de Creche: estudo de uma trajetória profissional, a partir da categoria gênero*, defendida na UNIFESP (SP), sob a orientação da Professora Doutora Daniela Auad.

inferioridade a outras mulheres, o que deixa claro que a categoria gênero também opera para além da oposição entre os sexos.

O âmbito profissional das mulheres também foi apontado por Devreux (2011) como questão que as aprisiona se comparadas aos homens. Não há dúvidas de que a vida profissional tenha papel importante tanto para homens quanto para as mulheres. Contudo, os efeitos do trabalho são distintos para ambos quando se foca na questão da descendência. Homens se fortalecem profissionalmente quando constituem família, pois por esse motivo, investem mais na carreira e conseqüentemente se ausentam do lar e da criação das/os filhas/os. Já as mulheres têm muitas vezes de optar pelo investimento na carreira ou pela maternidade justamente porque o trabalho parental não é reconhecido como tarefa dos homens. A suposta natureza maternal não encontra “um equivalente masculino” (DEVREUX, 2011, p. 17). O cuidado e a educação das crianças não deve se associar estritamente à figura da mãe, mesmo porque a legislação brasileira, mais precisamente o Estatuto da Criança e do Adolescente é contundente em afirmar que:

Art. 4. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta propriedade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 9-10)

Diante desses argumentos, faz-se clara a conotação política da categoria gênero, em que estão imersos os princípios dos direitos à participação a serem considerados tanto nos macro<sup>12</sup> quanto nos microcontextos de atuação. Em nível macro, tais direitos constituem uma efetiva representatividade social, o que requer vontade política voltada à demanda da revisão e problematização de modelos pré-concebidos acerca da atuação das mulheres, considerando que tais modelos se reproduzem na produção das infâncias.

---

<sup>12</sup> O que chamo de macrocontexto nesta pesquisa é em referência às múltiplas e amplas esferas de atuação social (mercado de trabalho, convívio nos espaços sociais, acesso à Educação, entre outras). Já o micro contexto é em referência ao âmbito específico da escola, nas relações especificamente desenvolvidas naquele espaço.

Outro aspecto fundamental, desta vez em nível micro, é a *relação adulto/a-criança*. Sobre a importância desse vínculo, tomamos emprestada a reflexão de Léa Tiriba, Silvia Néli Barbosa e Núbia Santos:

Uma prática humanizadora assume as interações como ponto de partida. Tendo em vista que é na interação com o outro que os afetos e os conhecimentos se constroem, também é aí que se dão as aprendizagens sobre trabalhar com crianças e sobre relacionar-se produtiva e democraticamente. (TIRIBA; BARBOSA; SANTOS, 2013, p. 286)

Para além do encontro físico entre a criança e as/os adultas/os na escola infantil, Rosinete Schmitt (2011, p. 19) observa que é preciso compreender que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e acepções sociais/culturais que se concretizam e se modificam nas práticas sociais. Isso quer dizer que professoras e professores, ao interagirem com as crianças, compartilham “outras vozes sociais”, como as que as/os constitui como mulher ou homem, os hábitos de sua classe social e também determinadas valorizações a respeito do ser humano, adquiridas em outros espaços sociais. Ainda sobre a relação adulto/a-criança, a pesquisa da autora citada revela também que ocorre uma transcendência da palavra oral na Educação Infantil. O domínio comunicativo vai além da expressão verbal, por meio do “[...] tom de voz, o olhar de aprovação, desaprovação, alegria, entusiasmo [...] a espera ou não pela resposta do outro” (SCHMITT, 2011, p. 24). Ao lado disso, crianças pequenas também se relacionam intensamente com os espaços e objetos do ambiente, o que nos instiga a pensar que tais espaços, inegavelmente sociais, nunca são neutros, pois são organizados pelos/as adultos/as em função de uma intencionalidade, seja esta qual for.

A organização de objetos e brinquedos é uma estratégia de ação importante no trabalho com as crianças. Para Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz (2010), as situações de brincadeira na Educação Infantil são importantes momentos de interação entre crianças, assim como de educação por parte das educadoras, uma vez que são momentos de apropriação e ressignificação de conhecimentos. É nesses momentos que Fúlvia Rosemberg (2001) observa que o sujeito criança atua em um território em que, por vezes, essas mesmas práticas e políticas deflagram conflitos entre os interesses e necessidades das crianças e dos/as adultos/as por

elas responsáveis – no caso, professoras, professores e familiares. Assim, as experiências proporcionadas às crianças na Educação Infantil merecem ser analisadas considerando a categoria gênero. Um dos estudos de Tisuko Kishimoto (2007, p. 210) demonstrou que, “[...] nos processos de socialização e formação da identidade das crianças, constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo, e criam-se os estereótipos”, o que nos remete à fundamental intervenção de professoras e professores na direção da desconstrução da exclusão de acesso de meninos e meninas a quaisquer tipos de materiais, artefatos, jogos ou exploração dos ambientes. Entendemos ser este um dos possíveis caminhos a serem oferecidos às crianças por professores e professoras comprometidos com uma Educação não sexista, contribuindo para a ampliação de vivências para meninas e meninos indistintamente, possibilitando assim a reinvenção das relações de gênero desde a Educação Infantil.

## **2.2 A Educação Infantil perante o sistema educacional brasileiro**

Apesar de no Brasil existirem movimentos que defendam a educação institucionalizada para as crianças de zero a cinco anos desde a década de 1920, somente na década de 1960 ocorreram mudanças significativas para a Educação Infantil, com a expansão do sistema educacional e posteriormente, na década de 1970, com o diálogo com organismos internacionais<sup>13</sup> para a unificação de valores educacionais e sociais. Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, é que a Educação infantil é votada como um direito da criança e consagrada como dever do Estado, passando de assistência social para ação integrante dos sistemas educacionais municipais. Essa mudança legal é fundamental para a discussão sobre as práticas educativas e os sentidos da Educação, já que a Educação Infantil é fortemente impregnada pela perspectiva do cuidado. A reflexão sobre as questões de gênero é muito pertinente, tanto pela herança docente feminina quanto pela especificidade do público-alvo da Educação Infantil, que aprende por meio das vivências e das interações a que tem acesso.

---

<sup>13</sup> Unesco e Unicef.

Sobre a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>14</sup> estabelece em seu artigo 8º a responsabilidade do provimento dos distintos níveis da educação: “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 2). Dessa maneira, o âmbito federal incumbe-se de:

Art. 9º

[...]

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 4)

Quanto aos municípios, a LDBEN os encarrega de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 5)

Estabelecidas as devidas responsabilidades do sistema educacional com a LDBEN, também são antigas<sup>15</sup> as discussões em torno da “[...] necessidade central de se desenvolver ‘um plano unitário e de bases científicas’ para a educação brasileira” (HOLLANDA, 2005, p. 58, aspas no original). A efetiva sanção do Plano Nacional de Educação<sup>16</sup> ocorreu no ano de 2001, embora conforme Demerval Saviani (1998), a primeira proposta de um plano a nível nacional tenha sido elaborada em 1962, por ocasião da LDBEN de 1961. Na época, as discussões ficaram prejudicadas em virtude das Leis de Intervenção na Educação criadas pelos governos militares.

---

<sup>14</sup> Lei nº 9394/96.

<sup>15</sup> Tem-se registro de que as discussões em torno de um plano que unifique nacionalmente o planejamento da Educação datam do ano de 1932, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

<sup>16</sup> Lei n. 10.172/2001.

O PNE vem a ser o documento que regulamenta os princípios a serem considerados para a melhoria da qualidade<sup>17</sup> dos serviços da educação. A LDBEN de 1996 encarrega a União de elaborar no prazo de um ano, a partir da publicação dessa Lei, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os próximos dez anos, sintonizado com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>18</sup>. A promulgação do PNE em 2001, de acordo com Lourival Júnior Alves de Hollanda (2005) fecha um ciclo de intensas mudanças nas políticas educacionais que se iniciaram no final da década de 1980 e se concretizaram no período compreendido entre 1995 e 2000, durante o primeiro e o segundo governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Tais mudanças no campo educacional foram frutos dos acordos econômicos com o Fundo Monetário Internacional (FMI), condicionados por orientações de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. Propôs-se a descentralização da execução das políticas sociais e também de parte dos recursos financeiros. Por meio da mediação da parceria entre Estado e sociedade pretensamente se atingiria a viabilidade econômica necessária para as melhorias no campo da Educação. Entretanto, na prática, o que ocorreu foi a desresponsabilização da União no que tange aos investimentos, cabendo a Ela somente “[...] a centralidade do processo decisório e de avaliação” (HOLLANDA, 2005, p. 58).

Nesse contexto político, Hollanda (2005, p. 59-60) acrescenta ainda que o segundo Plano Nacional de Educação permaneceu engavetado, até que a sociedade civil se mobilizou no debate do plano através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Tal proposta ficou conhecida como PNE– Sociedade Civil. Essa proposta foi transformada em projeto de lei<sup>19</sup>, protocolada no dia 10 de fevereiro de 1998. No dia seguinte, o Ministério da Educação protocolou a

---

<sup>17</sup> O termo *qualidade* é um termo de grande magnitude. Neste trabalho, o empregamos assim como Micarello (2012, p. 49) o define: a qualidade em educação se constrói e é pensada “[...] em relação a um contexto específico e a partir da ótica dos atores que estão diretamente envolvidos no processo educacional [...] baseado numa determinada concepção de educação”.

<sup>18</sup> Nesse âmbito, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, assim como outras conferências posteriores de avaliação da educação, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) ou por grupos de países, em que propostas de ajustes neoliberais irão reorganizar as políticas educacionais (HOLLANDA, 2005).

<sup>19</sup> PL n. 4.155/1998.

sua proposta<sup>20</sup>, sendo anexada ao PNE–Sociedade Civil. Ivan Valente, deputado federal responsável pelo projeto de lei da Sociedade Civil, concluiu que a proposta do MEC

foi elaborada à moda tecnocrática, com restrita audiência social e política, de modo a garantir o essencial da política do Banco Mundial, agência que, como foi anteriormente assinalado, vem dando atônica do elenco de medidas implementadas (VALENTE, 2001, p. 11)

Conforme os estudos de Hollanda (2005), o texto do PNE aprovado em 2001, e elaborado pelo ex-deputado Nelson Marchesan (PSDB-RS), tentou fazer uma fusão entre as duas propostas, estabelecendo metas e estratégias com vigência de 10 anos para que estas se concretizem.

Já na apresentação do documento, o PNE reitera as discussões das conferências internacionais realizadas em Jomtien, Dacar e Cochabamba, “em favor da Educação Para Todos”, constando os seguintes objetivos, interessantes ao escopo desta pesquisa:

**Expandir e melhorar o cuidado e a educação infantil** compreensivos, especialmente para as crianças mais vulneráveis e menos privilegiadas;

**Assegurar que, até 2015, todas as crianças particularmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e de minorias étnicas, tenham acesso à educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade;**

[...]

**Alcançar 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos** até 2015, **especialmente para as mulheres**, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015, e **alcançar igualdade de gênero na educação até 2015** [...].

(BRASIL, 2001, p.17, grifos nossos)

Coerentemente com esses pressupostos, no diagnóstico da Educação Infantil, o PNE expressa o direito ao cuidado e à educação das crianças a partir do nascimento, “[...] como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (BRASIL, 2001, p. 32). Contudo, o documento cita o gênero apenas ao tecer considerações sobre o número de matrículas, divulgando

---

<sup>20</sup> PL n. 4.173/1998.

que a distribuição destas está equilibrada em todas as regiões do país: 49,5% das matrículas para o sexo feminino e 50,5% para o masculino. Acrescenta ainda que, “[...] diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções” (BRASIL, 2001, p. 36). Ainda assim, a primeira meta proposta pelo PNE para a Educação Infantil tem como pretensão:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2001, p. 45)

Das 25 metas seguintes, nenhuma faz menção ao trato do tema gênero no citado nível de ensino. O documento dá mais atenção a outras dimensões, como a infraestrutura, o nível de formação docente, a distribuição das escolas infantis nos níveis municipal, estadual e privado, o número de crianças por professor/a, as necessidades da Educação Infantil, entre outras questões.

Com relação ao financiamento, o PNE cita as disposições da Constituição, que estabeleceu “[...] uma divisão de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, estabelecendo ainda a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração” (BRASIL, 2001, p. 160). O item 11.3 do documento, relativo aos objetivos e metas de financiamento do PNE, apresenta no item de número 8 que é preciso “[...] estabelecer, nos Municípios, a educação infantil como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservados para o ensino fundamental” (BRASIL, 2001, p. 177)<sup>21</sup>. O documento se encerra na seção “Acompanhamento e Avaliação do Plano”, a qual indica que o acompanhamento do PNE

pelos instituições governamentais e da sociedade civil e a conseqüente cobrança das metas nele propostas, são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica, e da cidadania do povo brasileiro (BRASIL, 2001, p. 186).

---

<sup>21</sup> Desde a promulgação do PNE, o financiamento da Educação Infantil é questão desafiadora, principalmente por ordem da expansão de matrículas. Por não fazer parte do foco da pesquisa, não nos alongaremos muito nesse tópico. Indicamos para maior detalhamento em termos de percentuais o próprio documento em questão e o trabalho de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto publicado em 2003 na Revista Brasileira de Educação, intitulado *A educação infantil no contexto das políticas públicas*.

Por conta dos desafios e dificuldades operacionais oriundos dessas e outras metas do PNE, além das discordâncias com relação ao projeto de sociedade a ser construída por diversos setores, o documento foi objeto de reformulações em outras ocasiões. Observado esse contexto, continuarão sendo apontadas as considerações acerca do tema gênero no campo da Educação e no nível da Educação Infantil.

O projeto de lei substitutivo de 2010<sup>22</sup> propôs como diretrizes do PNE, em seu artigo 2º:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;**
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos/as profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2010, p. 1-2, grifo nosso)

De acordo com o artigo citado, a promoção da igualdade de gênero é apontada como uma forma de superação das desigualdades educacionais. Tais desigualdades são entraves ao direito à Educação, estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o que denota continuidade e respeito à prescrição da lei maior. Contudo, em 2012, com a votação da redação final do documento, esse importante artigo foi vetado.

Para que as diretrizes gerais do PNE sejam cumpridas, o projeto de lei apresenta, desta vez, 20 metas que devem ser executadas a curto, médio e longo prazos para que os sistemas educacionais se adequem e promovam melhorias na educação no país. A meta de número 20, que diz respeito ao financiamento, visa a “[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no

---

<sup>22</sup> PL 8.035/2010.

mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2010, p. 53).

Como estratégia para que seja implementada essa meta, o item 20.3 menciona que os entes federativos devem “[...] destinar, na forma da lei, 50% (cinquenta por cento) dos recursos da União resultantes do Fundo Social do Pré-Sal, *royalties* e participações especiais, referentes ao petróleo e à produção mineral, à manutenção e desenvolvimento do ensino público” (BRASIL, 2010, p. 53, grifo no original).

Observam-se muitas discordâncias da opinião pública e privada sobre os percentuais de investimento na educação, já que esses fundos são oriundos do PIB do país. Na ocasião do governo de Fernando Henrique Cardoso, o percentual de utilização de 7% do PIB para a Educação foi vetado pelo então presidente, isso sem considerar o percentual de 10% defendidos pela sociedade civil. A justificativa para esse veto partiu do Ministério da Fazenda, alegando que os artigos infringiam a Lei de Responsabilidade Fiscal e o Plano Plurianual (PPA), o que tornou o PNE um instrumento com metas importantes para a educação nacional, “[...] mas sem os meios necessários para a sua execução” (HOLLANDA, 2005, p. 64). Tal discussão se coloca como bandeira política de vários setores atuantes em políticas educacionais, incluindo organizações não governamentais (ONG's), partidos políticos e outros grupos. Logo, o PNE tem sido foco de disputas políticas das mais variadas origens. Candidatos/as a cargos eletivos em variadas esferas governamentais citam o PNE para atestar suas preocupações com a Educação, principalmente nos anos eleitorais. A questão do financiamento é elemento fundamental para que melhorias na Educação sejam promovidas, pois estas dependem dos recursos investidos. Passemos então a analisar o que foi proposto sobre o tema gênero no item referente à Educação Infantil, no projeto substitutivo de 2010.

A meta de nº 1, que se refere à Educação Infantil, estabelece como objetivo

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50%

(cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2010, p. 10).

A referida meta se subdivide em 17 subitens, que são as estratégias de implementação das orientações. Nesses subitens, são apontados elementos relacionados à infraestrutura, condições sanitárias das instituições, alimentação, titulação mínimas das/os profissionais, formação em serviço, entre outros. Porém, nenhum desses itens faz menção ao trato ou abordagem do tema gênero, embora suas diretrizes gerais apontem o reconhecimento da discussão do tema para que se diminuam as desigualdades educacionais. Essa meta é muito significativa em relação à intenção do PNE em consagrar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, contudo muitos trabalhos, como os de Angela Barreto (2003)<sup>23</sup>, apontam e detalham os embates entre a área da gestão e do financiamento das ações dirigidas às crianças pequenas por conta de outras prioridades orçamentárias.

Embora a meta 1 e seus subitens referentes à Educação Infantil não façam menção explícita ao gênero, é nela que observamos mais visivelmente o debate entre o direito à Educação e igualdade de gênero. A obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos coloca mais um desafio para as políticas públicas da educação. Os municípios têm de ser articular sobre a demanda de vagas em creches para promoverem tal expansão. A matrícula aos 4 anos garante o direito à Educação das crianças. Esse acesso e permanência assegura o direito das mães trabalhadoras em disporem dos serviços das creches e escolas de Educação Infantil.

De acordo com Ana Liési Thurler (2009, p. 6), as políticas voltadas à creche afloram as questões de gênero, uma vez que colocam em questão as “[...] contradições da efetivação dos princípios de igualdade entre mulheres e homens” em se dedicarem a um trabalho remunerado ou a um trabalho parental – não remunerado – de cuidados com para com as crianças. Trata-se de uma reivindicação do movimento das mulheres e dos movimentos feministas que vem sendo superada nos termos legais e constitucionais.

Dito isto, a Educação Infantil vem a ser o nível de ensino que é provido pelos três níveis federativos em regime de colaboração. No entanto, a responsabilidade

---

<sup>23</sup> Vide nota de rodapé de número 19.

dos municípios com a Educação Infantil não é tida como prioridade, que é direcionada ao Ensino Fundamental, conforme as orientações da LDBEN. Mesmo assim, em recente publicação do *site Todos pela Educação*, o jornalista Mozart Neves Ramos apontou que “[...] a promulgação da Emenda Constitucional 59/09, que tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos a partir de 2016 ampliou os recursos para a Educação Básica a partir do fim da incidência da Desvinculação de Receitas da União (DRU) na Educação”<sup>24</sup>. Esse é um exemplo de continuidade das políticas públicas propostas pelo regime colaborativo entre os entes federados, fortalecido pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), o que denota preocupação política com a Educação Infantil, embora tal preocupação coexista com a tensão relativa à prioridade de financiamento e investimento de recursos, como exposto acima.

O reconhecimento da importância da discussão sobre as relações de gênero vai além da demanda de a Educação Infantil ser a primeira etapa da Educação Básica. Ela representa, além de um espaço de direito à Educação para as crianças, um espaço de direito das mulheres-mães, “[...] criando condições reais para a mulher exercer a cidadania na esfera pública, abrandando-se um antagonismo entre o direito à maternidade e o exercício dos direitos de cidadã” (THURLER, 2009, p. 18). Vale lembrar que o PNE vem recebendo sucessivas emendas, tanto por conta das pressões e preocupações de diversos segmentos da sociedade, como os movimentos sociais e gestores da área da Educação, quanto pela interferência do Poder Executivo no que tange às questões operacionais, como é o caso do financiamento. Confirmam-se tanto a premissa do ciclo de elaboração das políticas educacionais, comportando distintas esferas de influência na escrita do texto do documento, quanto o histórico polêmico da abordagem do tema gênero na Educação, desde a esfera de discussão sobre a elaboração do texto legal até a concretização das melhorias em termos da qualidade dos serviços oferecidos.

No ano de 2014, o tema gênero foi suprimido totalmente do texto oficial do PNE. Na agora Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o Senado substituiu definitivamente o inciso III, do artigo 2º, que pautava pela “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, pela “[...] **superação das**

---

<sup>24</sup> Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Divulgado em 14/10/2010.

**desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”** (BRASIL, 2014, p. 22, grifo nosso). Sobre a substituição do texto original formulado pela a Câmara, o autor da citada emenda, deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), declarou ao Jornal do Senado que “[...] o texto do Senado é mais amplo e está de acordo com a Constituição”<sup>25</sup>. Diversos meios de comunicação têm divulgado muitos episódios de embates entre movimentos sociais e entidades religiosas quanto à abordagem do tema gênero na Educação e em outras políticas de proteção social. A retirada do tema gênero do PNE foi e vem sendo muito criticada por jornalistas. Citamos aqui trechos da matéria de Alice Bianchini<sup>26</sup> como exemplo:

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

Essa indignação materializou-se em uma petição pública pleiteando a permanência das disposições do PNE em problematizar as questões de gênero no âmbito da Educação. A polêmica também atinge a formulação dos Planos Municipais de Educação em todo o país, inclusive com a suspensão de votações<sup>27</sup>.

Em termos de metas e estratégias, a proposta votada em 2014 mantém na íntegra a meta 1 do projeto de 2010, sendo que essa meta é a única referente à Educação Infantil. Traz orientações que norteiam sobre o atendimento, o respeito às especificidades, a prioridade de acesso, o mapeamento da demanda manifesta, a formação inicial e continuada, o acesso em tempo integral, entre outras exigências. Curiosamente, ao lado de se ter suprimido a abordagem do tema gênero na

---

<sup>25</sup> Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Divulgado em 23/04/2014.

<sup>26</sup> Fonte: <http://professoraalice.jusbrasil.com.br>.

<sup>27</sup> Não é possível nos estendermos muito sobre esse contexto a nível nacional. Em vista disso, nos aprofundaremos melhor nas discussões travadas no município de Juiz de Fora (MG) nos próximos momentos da pesquisa.

Educação Infantil, observa-se, na meta 7<sup>28</sup>, mais precisamente no item 7.23, a indicação da seguinte estratégia:

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

Mais adiante, o PNE 2014, em sua 14<sup>a</sup> meta, que propõe “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 2014, p. 76), traz explicitamente como estratégia no item 14.8:

**14.8. estimular a participação das mulheres** nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às **áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências.** (BRASIL, 2014, p. 78, grifos nossos)

Com base nessas indicações, torna-se possível questionar até que ponto se pensa ser possível silenciar o debate sobre as questões de gênero na Educação. Em primeiro lugar, porque a Educação é seara fértil à conscientização e reconstrução das relações de gênero, podendo atuar como contraponto na formação e reflexão de todas as pessoas. Em segundo lugar, a visível questão da profissionalidade feminina, pela via de inserção acadêmica das mulheres em áreas de conhecimento científico comumente acessadas pelos homens. E, por último, mas não menos importante, no combate a variados tipos de violência, que encontra acolhida nas diferenciações de gênero, como demonstramos a seguir.

### **2.3 Gênero sob o olhar da SECADI**

Ao analisar a integração das discussões sobre o gênero às elaborações políticas que tratam da Educação e da Educação Infantil, faz-se necessário o

---

<sup>28</sup> Que se refere ao fomento da qualidade da Educação tendo em vista os índices do IDEB (Índices do Desenvolvimento da Educação Básica).

conhecimento das produções teóricas a esse respeito, fruto de lutas desenvolvidas por movimentos sociais, ações políticas e reflexões acadêmicas sobre a esfera educativa e cidadã das crianças.

De acordo com o site do MEC<sup>29</sup>, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) é responsável por desenvolver “[...] políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais”. O objetivo da Secretaria é contribuir para a “[...] valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental”. Visa também concorrer para a “[...] efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”, além de promover o desenvolvimento dos sistemas de ensino.

Dessa maneira, os *Cadernos Temáticos da SECADI* do Ministério da Educação foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da referida secretaria. As publicações se dirigem a gestores/as, professores/as, profissionais da educação que atuam nos Sistemas de Ensino e a parceiros institucionais e demais organizações com as quais a SECADI/MEC interage para consolidar suas ações. Consideramos para análise o volume 4 – *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos* – por se relacionar ao tema da pesquisa. Esse material está disponível no site do MEC e conta com 87 páginas, 5 capítulos e ainda anexos referentes a decretos e portarias que estabelecem dispositivos para o cumprimento e o funcionamento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres<sup>30</sup> e o Programa Brasil sem Homofobia<sup>31</sup>. Esse material é do ano de 2007.

---

<sup>29</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>

<sup>30</sup> Decreto de 15 de julho de 2004, que institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005, que aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM, institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências.

<sup>31</sup> Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005, que dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Portaria nº 4.032, de 24 de novembro de 2005, que institui o Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação. Portaria nº 928, de 26 de abril de

Os temas tratados nesta publicação são “[...] as questões da diversidade – étnico raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental, na atuação de enfrentamento do preconceito, machismo, sexismo, racismo e todas as formas de violência” (BRASIL, 2007, p. 1). Basicamente, é um diagnóstico sobre a abordagem do gênero e da diversidade sexual na Educação.

As políticas educacionais devem considerar a função da escola na construção de masculinidades e feminilidades diante do modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não cabe ignorar os efeitos que esses processos de construção de subjetividades masculinas, “[...] femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais” (BRASIL, 2007, p. 35).

De acordo com a publicação, “[...] a Secretaria reconhece a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa” (BRASIL, 2007, p. 35). Dessa maneira, promove políticas e atitudes didático-pedagógicas voltadas a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos e grupos, independentemente de suas diferenças de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual.

A publicação aponta o Ministério da Educação como responsável por promover o enraizamento do enfrentamento ao sexismo e a homofobia nas escolas e na sociedade. E defende a articulação com os diversos setores da sociedade envolvidos com a educação:

[...] sistemas de ensino estaduais e municipais, em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime); movimentos sociais e organizações da sociedade civil; meios acadêmicos; órgãos do setor público nas diversas esferas de governo – federal estadual e municipal; e organismos internacionais. (BRASIL, 2007, p. 35)

---

2006, que designa os membros do Grupo de Trabalho para acompanharem a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação.

Para que o gênero e a diversidade sexual sejam contemplados nas políticas educacionais, o documento identifica três eixos de trabalho: Planejamento, Gestão e Avaliação; Acesso e Permanência e Formação de Profissionais da Educação, a serem comentados em seguida.

O eixo referente ao Planejamento, Gestão e Avaliação (BRASIL, 2007, p. 36-37) abrange a “[...] transversalização das agendas de gênero e diversidade sexual com desdobramento para as seguintes demandas”: Intersetorialidade (articulação da educação em direitos humanos, gênero, orientação sexual, raça e etnia envolvendo Secretarias e Ministério); Transversalidade (“[...] incorporação da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas políticas de todas as secretarias do MEC”) e Focalização e Inovação (“[...] criação de políticas específicas voltadas aos temas de gênero e diversidade de orientação sexual” nos projetos e programas realizados pelas demais Secretarias do MEC”). Ademais, contempla ainda a inclusão dos temas da diversidade sexual e gênero na educação profissional e tecnológica.

Com relação à dimensão de Acesso e Permanência, além do “[...] acesso das mulheres e da população LGBT<sup>32</sup> a todos os níveis e modalidades de ensino”, devem-se incluir “[...] políticas de ação afirmativa voltadas a grupos específicos, como transgêneros, transexuais, mulheres pobres acima de 40 anos, quilombolas, indígenas, mulheres presidiárias ou jovens internas em cumprimento de medidas socioeducativas, entre outras” (BRASIL, 2007, p. 37). A formação de profissionais da educação nos temas de gênero e diversidade sexual é a estratégia mais importante a ser adotada para que se consolidem os demais eixos. Para isso, a SECADI desenvolve ações de educação para a igualdade de gênero, o respeito à diversidade de orientação sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia (BRASIL, 2007).

A publicação reconhece a contribuição e a colaboração dos movimentos sociais nas iniciativas de educação para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, conferindo solidez às iniciativas governamentais e estabelecendo parcerias. Outra parceria muito importante foi estabelecida desde o início com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). Também têm sido decisivas as ações do Conselho Nacional de Educação (CNE) como orientador de políticas curriculares, tanto da Educação

---

<sup>32</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Básica quanto dos cursos de formação de inicial ou continuada de professores e professoras (BRASIL, 2007).

Uma das iniciativas de formação profissional é o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), proposto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) e pelo Conselho Britânico. Esse curso é realizado em parceria com a SECADI, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios envolvidos. De acordo com o documento em questão, o curso foi oferecido com o objetivo de informar aos profissionais da educação sobre as temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais e estimulá-los à reflexão crítica, no intuito de “[...] prepará-los para o enfrentamento da discriminação e do preconceito no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 54-55). O público-alvo são profissionais atuantes na educação pública estadual e municipal de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental dos municípios participantes, prioritariamente professores/as. As vagas foram divididas entre as secretarias estaduais e municipais envolvidas, sendo a participação voluntária.

A publicação destaca o sucesso da implantação do curso, considerado um exemplo de gestão transversal da política pública, uma vez que possibilitou ações e orçamentos de três entes de governo – SPM/PR, MEC e SEPPIR/PR – e um organismo internacional. Além disso, a experiência propiciou o atendimento no plano concreto das demandas das questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual, representando uma consolidação das políticas públicas (BRASIL, 2007).

Em referência à articulação e monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, 2004), a SECADI se incumbem de implementar as orientações do referido plano no campo da educação, em consonância com as discussões<sup>33</sup> sobre a importância das políticas sociais sob o recorte do gênero. O PNPM é um conjunto de ações que visa a:

Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal.

---

<sup>33</sup> I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em 2004.

Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia.  
 Promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas.  
 Promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade.  
 Combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação.  
 (BRASIL, 2007, p. 59)

Nesse sentido, pretende tomar tais ações para que se torne possível:

Promover ações no processo educacional para a Pexst de gênero, raça, etnia e orientação sexual.  
 Ampliar o acesso à educação infantil: creches e pré-escola.  
 Promover a alfabetização e ampliar a oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias.  
 Valorizar as iniciativas culturais das mulheres.  
 Estimular a difusão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres. (BRASIL, 2007, p. 59)

As ações apresentadas têm o objetivo de promover a redução em 15%, da taxa de analfabetismo entre mulheres acima de 45 anos e aumentar em 12% o número de crianças entre zero e seis anos de idade matriculadas em creche ou pré-escola na rede pública. Findando a apresentação, a publicação também faz menção ao Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero*, cuja iniciativa é “[...] estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País e de promover a participação das mulheres no campo das ciências e em carreiras acadêmicas” (BRASIL, 2007, p. 63).

Diante dessas elaborações, podemos apontar alguns pontos relevantes à presente pesquisa: a maneira com que a categoria gênero é tratada nesta publicação pode ser relacionada à abordagem feminista, que considera o entrelaçamento das categorias gênero, classe, geração e raça na constituição das desigualdades de oportunidades de participação social, ou seja, o Feminismo Interseccional<sup>34</sup>. Outro ponto relevante é o destaque do Caderno Temático – *Gênero*

---

<sup>34</sup> O Feminismo Interseccional é uma das linhas teóricas feministas pelas quais temos muito apreço. Uma expoente desta linha é a pesquisadora Kimberlé Crenshaw (2002), que analisa o alcance das muitas formas de discriminação em que dialogam imperativos de gênero e raça, vulnerabilizando principalmente mulheres com cargas múltiplas, dependentes também dos grupos sociais aos quais pertencem. Esta é uma definição muito resumida, que está longe de apreender as experiências interseccionais, o que nos parece sensato a recomendação dos trabalhos da citada autora, já que é uma abordagem da qual ainda há muito que se apropriar. Vale notar que tal abordagem tem sua origem na década de 1970, nas teorizações propostas por Angela Davis e Audrey Lorde, feministas

e *Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos* – no que tange à importância dos cursos de formação. É fundamental que as/os agentes da educação possuam conhecimentos para a efetiva atuação e condução de ações que ressignificassem as relações de gênero de modo a combater as desigualdades. Logo, o tema gênero nos cursos de formação de professores e professoras ministrados pela Secretaria de Educação será tratado nos próximos momentos da pesquisa, assim como a articulação em rede com outros órgãos de proteção social, como a Coordenadoria de Políticas Casa da Mulher.

O citado Caderno Temático também enfatiza a atuação da educação como campo potente de reconstrução das desigualdades sociais, transversalizando temas como gênero, etnia e orientação sexual nos processos educativos. Esse entendimento é apontado pela autora Guacira Louro (1997):

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 1997, p. 58, aspas no original)

Ao viabilizar a construção de conhecimentos, a escola pode contribuir também se atuar em movimento contrário, desmontando os preconceitos e fobias sociais que resultam em violência, inferiorização e desmotivação. Tais condutas e seus reflexos serão debatidos e aprofundados no próximo material analisado.

## **2.4 Estudos e Pesquisas: o que é dito sobre gênero**

A seção *Estudos e pesquisas* do site do MEC é uma das seções das publicações da SECADI e conta com trabalhos acadêmicos como o texto “Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 – 2009”, de Edilberto Sastre. Esse é um estudo muito denso que articula as categorias classe social, raça e gênero, e, por esse, motivo foi adotado nesta pesquisa. Edilberto Sastre, além de

---

do Movimento Negro norte-americano. No Brasil, uma destacada autora desta vertente é a pesquisadora Mary Garcia Castro.

identificar a importância do reconhecimento dos reflexos das relações de gênero que se manifestam com significativa magnitude no ambiente escolar e nas relações de aprendizagem, coloca em perspectiva muitos trabalhos acadêmicos que consideram a categoria gênero.

O texto analisado é uma pesquisa bibliográfica sobre o tema violência escolar, compreendida no período de 1980 a 2009, realizada devido ao desconhecimento e à falta de divulgação das produções nacionais. Embora a violência escolar não seja o tema da presente pesquisa, a maneira com que a categoria gênero se relaciona diretamente a esse fenômeno torna o estudo de Sastre (2011) importante ferramenta para conhecermos as distintas manifestações das relações de gênero nas instituições escolares. A pesquisa do autor atuou com o intuito de favorecer as produções acadêmicas e de políticas públicas, atentando para a complexidade do fenômeno e apontando sobre a urgência de “um olhar múltiplo que estabeleça as pontes entre tantas abordagens e discursos”, que “[...] não apenas quantifique e verifique a existência do dado bibliográfico, mas que penetre profundamente e percorra as diversas avenidas discursivas que ali estão presentes” nas múltiplas realidades das escolas brasileiras (SASTRE, 2011, p. 5).

As múltiplas violências que se manifestam na escola são parte de nossa história social, política e cultural. O autor partiu das seguintes considerações: quais são os atores sociais que produzem conhecimento em torno do tema preconceito, discriminação e *bullying*<sup>35</sup> nas escolas? Como estão articulados institucionalmente e qual o seu grau de interação? Qual o grau de reconhecimento social outorgado a essa produtividade?

A pesquisa citada contou com a análise de 549 autores com trabalhos (publicados ou não) de pelo menos 11 áreas de conhecimento no período de 1980 a 2009. Esse compilado de materiais auxiliaria e muito no processo de produção de conhecimento sobre o tema assim como a formulação de políticas públicas.

Nesse sentido, Sastre (2011, p. 123) pontua que “[...] o *Bullying*, o Preconceito e a Discriminação fazem parte do tema maior que é a violência nas escolas e não é possível entender estes fenômenos sem uma leitura da violência

---

<sup>35</sup> Segundo Edilberto Sastre (2011, p. 28), Bullying é um fenômeno caracterizado por “[...] atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro”.

escolar inerente a eles”, o que denota a importância das perspectivas interdisciplinares. Logo, faz-se necessário estudar comparativamente o material encontrado: por regiões, abordagens teóricas e áreas do conhecimento.

No Brasil, existe todo um leque de instituições que se ocupa do tema da violência escolar, entre eles a UNESCO<sup>36</sup>, ong's, o Ministério de Educação e as Secretarias Estaduais de Educação. Outras iniciativas públicas são o Programa Brasil Sem Homofobia, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, criando valores e perspectivas de não discriminação, promoção dos Direitos Humanos e combate à violência. Ações através das quais se pretende capacitar professores da rede pública (SASTRE, 2011).

Como lembra Sastre (2011, p. 44), os primeiros grandes estudos publicados foram os livros “Cotidiano das escolas: entre violências” (2005), coordenado por Miriam Abramovay, e “Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade” (2006), de autoria de Mary García Castro e Miriam Abramovay. O autor expõe que, após a publicação dos “Mapas da Violência” realizada pela UNESCO (1998, 2000 e 2002), o tema da violência ganhou visibilidade. O lançamento do livro “Violência nas Escolas” (ABRAMOVAY; RUA, 2002) também é considerado um marco, uma vez que traz discussões sobre as relações sociais e a escola, exclusão social e racismo, tipos de violência e repercussões e medidas, políticas e estratégias de solução.

Na análise dos trabalhos, Sastre (2011, p. 51-52) identificou as seguintes abordagens: *Bullying*, Preconceito, Discriminação são expressões do que os autores vêm chamando de violência nas escolas e esta é uma expressão de múltiplas dimensões da violência juvenil: “[...] violência e sociedade, violência e juventude, violência e escola, violência institucional, violência simbólica, violência vertical (professor-aluno), violência horizontal (entre pares), violência física, violência verbal, violência dura, etc.”. Percebeu-se que existe violência onde quer que haja um excesso ou uma carência ao interior de uma determinada relação.

Em concordância com Abramovay (2009), o autor nos conta ainda que a violência se manifesta se manifesta através de atos antissociais, desumanos e

---

<sup>36</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Em português, significa Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

desumanizantes. Ademais, cita os escritos de Zechi (2008), dizendo que toda violência implica coação, constrangimento, tortura e brutalidade e caracteriza relações sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (SASTRE, 2011).

Desta maneira, Sastre (2011) questiona: quais excessos e/ou carências afetam essas relações, gerando, assim, violência? Qual é o efeito de um excesso de sociedade e de Estado na escola? Como isso gera violência dentro da escola? Nesse sentido, apurou que

todos os estudos atestam o constante aumento da violência na sociedade e, em particular, dos índices de violência juvenil: assassinatos, narcotráfico, uso de drogas e armas etc. Por outra parte, a violência social encontra suas origens na trama axiológica da cultura. A nossa é uma rede simbólica preenchida de pré-conceitos raciais, de classe, sexuais, religiosos. Uma sociedade que reproduz exclusões e discriminações em toda sua geografia humana (SASTRE, 2011, p. 55).

Fazendo menção aos escritos de Santos (2001), o autor discute que a violência é uma relação social em que existe um excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – pelo uso da força ou da coerção, gerando danos que configuram o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. Além disso, indica que se deve revisar algumas das duplas de conceitos que são amplamente utilizadas pelos autores: “[...] a relação entre sociedade x educação, estado x educação família x escola, violência social x escola, normas escolares x estudantes, relações professor x estudante e estudantes x estudantes” (SASTRE, 2011, p. 54).

Sobre a construção das categorias de análise dos trabalhos que abordam a violência na escola, Sastre (2011, p. 60) identifica como violência mascarada “[...] a violência real ocultada por mecanismos ou dispositivos ideológicos que acabam por favorecer a banalização e a naturalização desse fenômeno”. São comportamentos violentos que geralmente parecem não violentos, convertendo um ato de violência em um ato normal. Discriminações sociais, raciais e sexuais são típicas da violência mascarada (SASTRE, 2011).

Uma parte dos trabalhos analisados pelo autor constata que

as atitudes agressivas que caracterizam o preconceito oferecem ao autor gratificações emocionais e narcísicas, completamente irracionais e acríticas. Sentimentos fugazes de poder, de identidade grupal, de alteridade. Obtém-se prazer ao destruir aquilo que incomoda embora a satisfação seja tão efêmera que precise de múltiplas reiteraões do ato. Ou então, acompanhando Nogueira (2007), o preconceito surge de uma manifestação cultural na qual o grupo dominante se permite perceber os outros (indivíduos ou coletividades, apenas desde sua perspectiva, entendendo que todo aquele que seja diferente será entendido como inferior). (SASTRE, 2011, p. 90-91)

Desvelados os elementos em que se configura a discriminação, a pesquisa conta com um item chamado “Preconceitos reproduzidos na escola”, que discute amplamente sobre “[...] os elevados índices de violência social contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – LGBTTT” (SASTRE, 2011, p.92).

Ademais, Sastre (2011) cita o trabalho de Castro, Abramovay e Silva (2004), pesquisadoras que discutem sobre a omissão e a possível cumplicidade dos professores e professoras frente a atos homofóbicos na escola. Na pesquisa das referidas autoras, “[...] bater em homossexuais foi considerado menos grave do que roubar. Demonstram como a homofobia se faz presente em meio à invisibilidade, ao silêncio e à conivência dos autores” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004 *apud* SASTRE, 2011, p. 92). Já o trabalho de Ribeiro e Francino reflete sobre a percepção que a escola acerca da diversidade sexual. Os autores complementam que “[...] não se trata apenas de discutir a homossexualidade, mas todas as alternativas sexuais defendidas hoje em dia como normais” (RIBEIRO; FRANCINO, 2007 *apud* SASTRE, 2011, p. 92).

Na escola, a homofobia se manifesta por meio de agressões verbais, psicológicas e/ou físicas, além do isolamento e da exclusão. As consequências podem ser a evasão escolar e o sofrimento. A escola tem importante função no processo de conscientização e orientação das crianças e adolescentes. A escola classifica os sujeitos pela classe social, etnia e sexo, e, com isso, tem contribuído para (re)produzir e hierarquizar as diferenças. Diversos fatores se apresentam como desafios para que as ações das/os educadoras/es se efetivem: qualificação deficitária, baixa remuneração, sobrecarga de trabalho, silenciamento devido ao sentimento de incapacidade para a ação decorrente da repressão sexual e da

aceitação acrítica da heteronormatividade compulsória (SANTOS, 2009 *apud* SASTRE, 2011, p. 93).

Sobre essas colocações, é importante pensar como isso ocorre e afeta as crianças que frequentam a Educação Infantil, tanto com relação à opressão e educação dos comportamentos infantis quanto no que tange à interação da comunidade escolar com filhos e filhas da população LGBTT, em acolhimento às famílias dessas crianças na rede de relações nestes ambientes e também fora deles.

Dando continuidade à discussão, o item seguinte da pesquisa “*Bullying: a dinâmica oculta do cotidiano escolar*” traz o *bullying* como aspecto central dos debates. Para Fante e Pedra (2008), “[...] a discriminação é um mal que assola a nossa sociedade e pode ser contra um determinado povo, raça ou grupo, além de outros. A discriminação é uma das ações praticadas contra as vítimas de *bullying*” (FANTE; PEDRA, 2008, *apud* SASTRE, 2011, p. 97, grifo no original). O trabalho de tais autores versa sobre o *bullyng* homofóbico, que é praticado por pessoas que fazem piadas e insinuações dentro e fora das salas de aula. Fante e Pedra (2008, *apud* SASTRE, 2011, p. 96) afirmam que “[...] meninos ou meninas, professores ou professoras que assumem sua orientação sexual são vítimas de agressões verbais e/ou físicas que se disfarçam sob o discurso do moralismo”. De acordo com os autores, um fator fundamental a esse quadro cabe à ação da escola, que “[...] reproduz o preconceito homofóbico ao omitir do ensino o tema do respeito pela diversidade sexual, levando assim a incentivar inconscientemente as práticas homofóbicas entre os jovens”.

Antunes e Zuin (2008 *apud* SASTRE, 2011, p. 97), ao realizarem revisão bibliográfica internacional, constatam que o comportamento entendido como *bullying* “[...] é voltado para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual específicas”. Outros estudos sugerem que “[...] ciganos, artistas de circo, estrangeiros e outros grupos nômades, além de alunos obesos e acima do peso, os de baixa estatura e os homossexuais e filhos de homossexuais” são alvos de discriminação comprovada estatisticamente. Dessa forma, “[...] os espectadores também se tornam vítimas, pois, ao serem participantes passivos, são afetados ao assistirem o sofrimento das vitimas e têm medo de se tornarem futuras vítimas, por

isso se calam diante dos autores” (ANTUNES; ZUIN, 2008; PINGOELLO, 2009 *apud* SASTRE, 2011, p. 97).

Ainda nessa direção, Sastre (2011) complementa ponderando que dessa forma, diante da falta de informação e de intervenção junto a estas ocorrências, o fenômeno passa a ser algo extenso “[...] se manifestando repetidamente em uma espiral negativa”. A visível indiferença dos adultos, ao subestimar o que acontece, agrava ainda mais a situação.

Quase todos os trabalhos considerados na pesquisa de Edilberto Sastre se referem às ações ocorridas em escolas públicas de áreas pobres, ponto do qual o autor discorda e denuncia como um preconceito, uma vez que as escolas privadas estão expostas de diferentes maneiras. O *bullying* afeta todas as faixas etárias e espaços sociais, como o espaço virtual. O *ciberbullying* foi discutido no trabalho de Faustino e Oliveira (2008). Rolim (2008) traz pesquisas sobre iniciativas internacionais bem-sucedidas no combate ao *bullying*. Debarbieux (2008) aborda acerca da preparação de professores e professoras para intervirem, bem como sobre o apoio governamental necessário nesse enfrentamento.

No item “Discriminação”, Sastre (2011) inicia sua análise situando-nos sobre a diferença entre preconceito e discriminação. Esta, segundo o autor, se materializa em atos explícitos ou implícitos contra terceiros, implicando as mais diversas estratégias. Em pesquisa no ano de 2004, Castro, Abramovay e Silva fizeram a seguinte pergunta a estudantes: que tipo de pessoas não gostaria de ter como colega de classe? Um quarto das pessoas da amostra apresentou como resposta “colegas homossexuais”. Outra manifestação da homofobia é “[...] a abominação da ideia de ser confundido/a com um homossexual ou lésbica” (CASTRO, ABRAMOVAY; SILVA, 2004 *apud* SASTRE, 2011, p. 104). Sobre a questão racial, as mesmas autoras em 2006 mergulharam na tentativa de compreensão do funcionamento das práticas e discursos de preconceito e discriminação nas escolas. Foram identificadas duas dimensões: a das práticas pedagógicas e das relações sociais. As práticas reproduzem e reduzem possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros/as. No âmbito das relações escolares, negros e negras sofrem com as manifestações do *bullying*: gracejos,

rechaços e comentários maldosos, baseados na reprodução de valores eurocêntricos (SASTRE, 2011).

Sastre traz ainda no item “Práticas e propostas de solução na literatura”, iniciativas de enfrentamento ao *bullying* e à violência nas escolas, como o projeto *Fim de Semana*, realizado pelo Estado de São Paulo. O estabelecimento de medidas de segurança nas escolas sofreu duras críticas por parte de diversos autores, pois alunos e alunas recebiam o tratamento de suspeitos. O papel adequado da polícia é complementar

já que os conflitos no interior das instituições de ensino devem ser de responsabilidade primordial do corpo escolar. Quando há uma percepção inadequada do papel do policial dentro do contexto escolar, confunde-se a proteção e a garantia das condições de funcionamento e de boa dinâmica escolar com o protagonismo na construção do processo educativo (SASTRE, 2011, p. 111).

O estudo de Sastre (2011, p. 111) também aponta iniciativas como “[...] a abertura dos espaços escolares para uso da comunidade nos momentos ociosos”, bem como “[...] propostas pedagógicas destinadas a combater o fracasso escolar” sinalizando processos de democratização da gestão. Nessas bases se seguiu o Projeto Parceiros do Futuro (São Paulo, 1999). Além dessas, cita a parceria com a Secretaria de Educação com a Secretaria de Cultura e a Secretaria do Desenvolvimento Social de São Paulo. As ações dos Conselhos Tutelares e dos grêmios estudantis são exemplos de atuação perante a administração escolar, contribuindo para uma “cultura pela paz”, em que os temas da cidadania, participação e gestão democrática são eixos fortes (SASTRE, 2011).

Com o intuito de se combater a violência já instalada nas escolas, se instituíram princípios de convivência que tratavam das questões de disciplina e do estabelecimento de limites às atitudes e comportamentos dos alunos e alunas, bem como da “[...] criação de bancos de dados e informações vinculados à instituições públicas” (SASTRE, 2011, p. 114). Um exemplo dessa iniciativa foi tratada no trabalho de Gonçalves (2000), sobre a “Rede de Trocas da Escola Plural” de Belo Horizonte. Assim, tornou-se possível conhecer os diferentes empreendimentos realizados pelas instituições de ensino para pacificar o meio escolar. De acordo com

Gonçalves (2000), em âmbito federal, as iniciativas partiram do Ministério da Justiça. Em 1999, foi criada uma comissão encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, que contou com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas ONG's. Os primeiros resultados dessa parceria puderam ser observados no Programa Paz nas Escolas, desenvolvido a partir do ano 2000 em 14 estados brasileiros em parceria com a UNESCO (SASTRE, 2011).

Em 2009, Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha e Priscila Pinto Calaf (2009) propõem, a partir de pesquisa no Distrito Federal, um roteiro de soluções e estratégias publicado na literatura sobre o tema. O texto conta com sugestões por temas: Escola, Discriminação, Gênero e violência sexual, Violência dura, Internet, regras e sanções. Sobre a dimensão *Gênero e violência sexual* as estratégias se apoiam nos seguintes princípios:

Desconstruir estereótipos tradicionais relacionados ao feminino e ao masculino trabalhando as potencialidades individuais dos alunos sem que modelos arcaicos de gênero restrinjam o leque de possibilidades dos meninos e meninas.

Comprometer-se com a desconstrução de um imaginário social que associa diversas violências às noções de virilidade e masculinidade evitando que essa simbologia viril imprima às agressões o caráter de afirmação identitária.

Oferecer formas alternativas de reconhecimento social, entre os homens, e entre as mulheres, já que ambos têm visto na violência uma forma de adquirir prestígio. Em síntese, reconhecer as intrincadas relações entre as disposições de gênero e as manifestações de violência.

Tornar as violências sexuais um tema primordial de discussões nas salas de aula e no diálogo com as famílias.

Preparar os profissionais das escolas para lidar com casos de violência sexual, a fim de construir um ambiente de apoio às vítimas dessas agressões e estabelecer u.m espaço de escuta e de auxílio no encaminhamento dos casos. (ABRAMOVAY; CASTRO; CALAF, 2009 *apud* SASTRE, 2011, p. 120)

Nas conclusões da pesquisa empreendida Sastre (2011) pondera:

Não existe um consenso sobre a maneira de proceder diante do fenômeno. As propostas de solução parecem divergir entre duas perspectivas conflitantes: ora se propõe erradicar a violência, entendida como elemento alheio ao meio escolar, através do uso de estratégias normatizantes e de adaptação que incluem estudantes, professores e famílias, ora se espera uma mudança de mentalidade de parte dos professores de maneira a que aceitem a violência como um elemento intrínseco das relações sociais dentro da escola. (SASTRE, 2011, p. 122)

Sastre (2011, p. 123) também observa que uma “[...] longa discussão sobre estratégias de prevenção, enfrentamento e encaminhamento será necessária de maneira a eliminar abordagens ingênuas”, aliada à abertura de núcleos de pesquisa específicos nas Universidades Públicas e Privadas e ao oferecimento de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação.

Outro aspecto importante apontado pelo autor é sobre o financiamento de mais pesquisas que apontem para o problema, assim como sobre a publicação de mais documentos sobre o tema. Além desses aspectos, ressalta a importância de se fortalecer a criação e o funcionamento de redes institucionais que tenham como tema central a violência nas escolas e todos os seus subtemas, estudando-os comparativamente.

A relevância da análise desse material consiste na comprovada importância e urgência do trato do tema gênero na Educação em todos os níveis de ensino desde a Educação Infantil. Além de render elementos para que se discutam as relações humanas em vários âmbitos, como o político, social e econômico, o gênero também aparece como sintoma da violência, uma vez que se relaciona a comportamentos violentos resultantes da correlação das esferas sociais citadas, fortemente atuantes nos fenômenos de hierarquização social.

A violência de gênero deve ser combatida desde a mais tenra infância por todas as instituições que a educam e protegem, em nome da estima social a que todos e todas têm direito. Logo, concluímos que esse reconhecimento se mostra realizado e consolidado tanto no volume analisado dos Cadernos Temáticos da SECADI quanto no aprofundamento dos trabalhos da seção *Estudos e Pesquisas* do *site* do MEC, na forma de divulgação de produção teórica, contribuições de diversos setores da sociedade e indicações de legislações pertinentes à matéria (ver Anexo 1.1).

## **2.5 Debates sobre gênero e/na Educação Infantil**

O Ministério da Educação disponibiliza em seu *site* institucional diversos referenciais teóricos, pesquisas e publicações sobre os mais diversos temas no

âmbito da Educação. O tema gênero tem sido abordado em muitas produções. Pautando-nos na Educação Infantil, escolhemos os textos considerados na reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Cabe esclarecer que as DCNEI do ano de 1998 foram atualizadas mediante contribuições da produção de conhecimentos na área da Educação Infantil. Com o objetivo de avançar as discussões da área foi instituída uma consulta pública, bem como foram considerados trabalhos acadêmicos que abordassem as dimensões das propostas pedagógicas que levam em conta as especificidades das crianças pequenas. Esses trabalhos serão analisados a seguir considerando a menção sobre a discussão das questões de gênero (ver Anexo 2).

O texto de Priscila Monteiro “As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas” tece reflexões sobre as relações que as crianças pequenas estabelecem com o conhecimento matemático. A autora não menciona o tema gênero no referido trabalho, embora já tenham sido publicados estudos que discutam a influência do gênero nessa área de conhecimento<sup>37</sup>. A título de exemplo, um estudo específico sobre os reflexos do gênero nos modos de ensinar matemática é o trabalho de Souza e Fonseca (2010) intitulado *Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso – enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Nesse livro, as autoras propõem uma reflexão sobre o envolvimento do gênero nas práticas educativas, especialmente na Educação Matemática. E concluem que o ensino da Matemática é impregnado de significados afetivos que dizem respeito à vida doméstica, relações de trabalho, discursos de mídia e preceitos legais. Na existência de pesquisas sobre as relações da Matemática com o gênero o texto deveria mencionar o tema, mas observamos que este se oculta.

O trabalho intitulado “As especificidades da ação pedagógica com os bebês”, de Maria Carmen Barbosa, discute o papel pedagógico, político e social da creche no trabalho com os bebês e sua inserção na sociedade. Há a menção do gênero nesse texto. Barbosa (2010, p. 3), na defesa de uma sociedade democrática, prega “a construção de igualdade de oportunidades educacionais”. Deve-se promover o

---

<sup>37</sup> Nossos agradecimentos à estimada colega Fernanda Bichara, cuja pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia contribuiu com este dado.

acesso a bens culturais que combatam o racismo, “[...] a dominação etária, socioeconômica, de gênero, regional, linguística, religiosa” nos moldes democráticos. Durante todo o texto, a autora utiliza-se de marcadores de gênero, opondo-se aos termos masculinos genéricos.

Hilda Micarello, em seu texto “Avaliação e transições na Educação Infantil”, aborda o real papel da avaliação na Educação Infantil. Essa etapa do trabalho pedagógico deve ser encarada como parte do planejamento e acompanhamento do desenvolvimento das crianças por parte de professores, professoras e familiares. O tema gênero não é mencionado neste trabalho.

“Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil”, de Tizuko Morchida Kishimoto, discorre sobre a importância e a expressão da brincadeira na Educação Infantil. O brincar envolve prazer, “[...] relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”, garantindo “[...] a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Nesse contexto, a autora menciona o gênero ao longo de seu trabalho. Pontua que a seleção dos brinquedos envolve aspectos diversos, “[...] como não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia” (KISHIMOTO, 2010, p. 2). Além disso, a opinião da autora é de que meninos e meninas tenham acesso a todos os brinquedos sem distinção de sexo, classe social e etnia. Com relação ao/a professor/a, a indicação do texto é de que este/a não fique passivo diante dos preconceitos pois esta seria uma forma de reproduzi-los. Logo, é preciso desconstruir práticas e assumir claras posturas para evitar a permanência dos preconceitos.

Léa Tiriba assina o trabalho “Crianças da natureza”, que se refere à “[...] busca da instituição de novas formas de viver e de pensar a vida na Terra” (TIRIBA, 2010, p. 2) a partir dos espaços educacionais, considerando as crianças como seres da natureza. A autora articula considerações sobre as múltiplas dimensões humanas com o meio natural, contrapondo posturas sustentáveis no cotidiano das relações globais. Também não faz menção ao gênero em seu texto. Nosso entendimento é de que o tema deveria aparecer neste e em outros trabalhos. Como discute a conhecida autora feminista Sondra Farganis (1997, p. 225), a sociedade é dividida pelo gênero. Sendo assim, “[...] os indivíduos não estão desligados do tempo e do

espaço ou situados em um mundo livre de conflitos”. Uma relação de parceria com a natureza ao pensar sobre o tipo de mundo que queremos afeta diretamente “[...] a maneira com que abordamos as realidades físicas e sociais” (FARGANIS, 1997, p. 228).

“A linguagem escrita e direito à educação na primeira infância” é o título do texto de Mônica Correia Baptista. A autora versa sobre as relações das crianças de 0 a 6 anos com as práticas de apropriação da leitura e escrita e a produção e acesso à cultura, principalmente por meio das brincadeiras. A partir de trabalhos desenvolvidos junto a professoras, Baptista (2010) enumera os elementos a que se deve estar atento/a para favorecer a socialização e a produção de conhecimentos. De acordo com o texto, professores e professoras tendem a se sentir mais confortáveis em trabalhar com a literatura apenas como fruição. Em pesquisa citada pela autora, apenas 3% dos 1.735 títulos analisados para o Plano Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE – se referiam à questões da realidade como a morte, o medo, o abandono, as separações e a sexualidade, evidenciando inclusive um desrespeito com a capacidade das crianças em lidar com a realidade (PAIVA, 2008 apud BAPTISTA, 2010). A imensa maioria de obras de fantasia representaram 86% dos títulos, enquanto os 11% restantes tratavam de temas transversais (questões étnico-raciais, poluição, etc.). Em nenhum momento do trabalho o tema gênero é apontado explicitamente, concluindo-se que a abordagem de temas comumente concebidos polêmicos é evitada claramente. Entendemos que esse trabalho é uma importante expressão do silenciamento das questões de gênero na Educação Infantil.

Sobre o silenciamento dessas questões, as autoras Eliane Maio e Ariane Miranda (2014) apontam que a aquisição de conhecimentos sobre este e outros temas é fundamental para que professores e professoras possam problematizar as questões de gênero. Por sinal, o conhecimento atua para se colocar a bom termo dois pontos de tensão identificados pelas autoras: o não saber lidar das/dos docentes frente a algumas situações do cotidiano da escola, somado ao temor de que as famílias das crianças possam vir a desaprovar a abordagem dos temas de gênero e das sexualidades junto às crianças. Desse modo, o ponto crucial da discussão sobre as relações de gênero na Educação Infantil é “[...] desconstruir o

sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceitos” (FELIPE, 2008, p. 6 *apud* MAIO; MIRANDA, 2014, p. 166), que podem vir mascarados pelo lúdico<sup>38</sup>. Representações de masculino e feminino são muito exploradas na literatura infantil. Auad (2006, p. 2) nos ensina que o feminino é comum e tradicionalmente associado “[...] à fragilidade, a passividade, à meiguice e ao cuidado”. Ao masculino, se associam, de modo polarizado, adjetivos como a coragem, força e garra, que moldam as expectativas e a inserção da criança no meio social. A ideia da complementar oposição do masculino e do feminino conduz à desigualdade em termos de participação social, a qual deve ser desconstruída e nunca perdida de vista.

Dando prosseguimento à análise dos textos de consulta pública do *site* do MEC, o tema gênero é contemplado no trabalho “Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil”, de Márcia Gobbi, que trata das diversas maneiras como as crianças vêm a “[...] compreender e expressar o mundo” por meio de suas práticas cotidianas que envolvem as brincadeiras, invenções, fantasias e desejos (GOBBI, 2010, p. 1). Como as expressões das crianças envolvem realidades multifacetadas, a autora aborda longamente sobre o gênero em suas colocações. Gobbi (2010, p. 2) afirma que para explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças, o gênero é um dos aspectos “[...] a serem observados na busca pela garantia de que pontos de vista sejam compreendidos e que a escuta e o diálogo permaneçam presentes constantemente nos espaços de educação e cuidado destinados à primeira infância”. A pesquisadora julga importante aproximar as crianças de formas e expressões artísticas distintas “[...] em diferentes espaços de criação, além dos escolares, a serem experienciados por professores, colegas, pais, independente da condição social e cultural à qual pertencem e de modo igualitário” (GOBBI, 2010, p. 2). Nesse sentido, argumenta ainda que

as culturas são construídas nas relações estabelecidas com os outros de idades iguais ou diferentes, criando universos que, embora submetidos ao mundo globalizado, permite ver o panorama cultural brasileiro e observar seus encontros étnicos, estéticos, de gênero e etários que provocam

---

<sup>38</sup> De acordo com Kishimoto (2002), a função lúdica é propiciar a diversão e o prazer pelas situações imaginárias, em atividades de aquisição simbólica. A forma lúdica é adotada para a estimulação da criação do conhecimento na Educação infantil.

criações, chamam à participação e podem integrar as comunidades, famílias e unidades educacionais (GOBBI, 2010, p. 4).

Sobre o desenho infantil, a autora julga importante conhecer as manifestações artísticas de diferentes povos, “[...] não só os códigos europeus e norte-americanos, mas também conhecer outros menos prestigiados, mas, essenciais tais como, as culturas afro-brasileiras, indígenas, feminina, homossexual, japonesas, etc.” (GOBBI, 2010, p. 5).

O texto seguinte é “O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?”, de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Esse escrito discute sobre o foco do trabalho nas instituições de Educação Infantil, considerando concepções de currículo que atuem favorecendo processos de ensino-aprendizagem direcionados à “[...] vivência, aprendizagem e desenvolvimento”. A autora, pautada pelas orientações de trabalho contidas nas DCNEI, defende que o trabalho pedagógico reconheça “[...] a constituição plural das crianças brasileiras no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (OLIVEIRA, 2010, p. 12). Dessa maneira, a Educação Infantil poderá assegurar o direito de se desenvolver e de viver as infâncias às crianças. Assim, a discussão sobre a categoria gênero é considerada neste texto.

Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch elaboraram o texto “Orientações curriculares para a educação Infantil no campo”. Trata-se de uma análise sobre o direito à Educação e à produção cultural das crianças do campo. Sobre as construções que a Educação Infantil deve concorrer para que se estabeleça uma relação positiva da criança com sua origem de vida, Silva e Pasuch (2010, p. 4) defendem que “[...] não se deve reiterar estereótipos, preconceitos e concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo, sob pena de atuar nas bases da cultura urbana dominante”. As propostas pedagógicas devem considerar as singularidades pessoais e coletivas das crianças, “[...] em suas múltiplas filiações comunitárias e culturais”. Essas identidades configuram amplas “[...] possibilidades de ser criança: menino, menina, negro, branco, do campo, da cidade, com alguma deficiência, com pais morando juntos, com pais morando separados, membros de famílias participantes de movimentos sociais ou não”

(PASUCH; SILVA, 2010, p. 9). Esse texto também reconhece a importância da categoria gênero, relacionando-a com outras categorias sociais.

O trabalho “Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil”, de Iza Rodrigues da Luz, discorre sobre o reconhecimento da criança como sujeito pleno e as formas de relação e interação entre adultos e crianças. Reflete sobre os imperativos de professores e professoras em disciplinar as crianças e as finalidades da Educação Infantil. A autora diz que as ações devem ser pensadas considerando o momento de cada criança e suas necessidades, e não se tomando como referência somente o ideal de adulto ou de disciplina da instituição. Deve-se ter em mente o objetivo de garantir igualdade de atenção e tratamento às crianças assim como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A igualdade de tratamento atua em auxílio ao rompimento “[...] com as relações de dominação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. Ainda sobre a visão adultocêntrica

destaca-se a exigência de que as condições particulares das crianças, como sexo e cor da pele, sejam foco de trabalhos que ajudem a enriquecer seu desenvolvimento. Meninos e meninas precisam receber estímulos para desenvolver suas várias habilidades, sejam elas relativas ao movimento ou ao cuidado com o corpo. Pesquisas evidenciam que as instituições tendem a repetir os modelos da sociedade quanto ao que é adequado aos meninos e às meninas, estimulando neles as brincadeiras de movimento e luta e nelas as brincadeiras de cuidados com a casa e com o corpo (LUZ, 2010, p. 5).

Sobre esse tema, a autora contrapõe que “[...] isto não retira dos meninos e das meninas sua condição de sujeitos de direitos que devem ser ouvidos e terem suas necessidades respeitadas no processo educativo” (LUZ, 2010, p. 6).

Por fim, o texto “Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde”, de Damaris Gomes Maranhão, propõe a discussão sobre os direitos das crianças à saúde e bem-estar nas instituições de Educação Infantil, considerando o segmento saúde – doença em sua dinamicidade para uma proposta de crescimento e desenvolvimento saudável. A autora não menciona diretamente gênero em seu texto, mas faz uma colocação interessante ao escopo desta pesquisa:

O ambiente de cuidado da mãe “suficientemente boa”, expressão cunhada por Donald Winnicott, para explicar que é no processo de identificação materna em relação ao filho que se constroem as formas de cuidar de cada criança, independentemente dos conhecimentos técnicos, não se aplicam integralmente aos professores. A relação estabelecida na creche é profissional, embora também permeada por afetividade. A pessoa responsável pelo cuidado diário da criança precisa de ferramentas para identificar e atender necessidades específicas, ou seja, conhecimento suficiente sobre o desenvolvimento humano, sobre a articulação das práticas culturais com procedimentos adequados para ambientes coletivos, sobre os aspectos legais e éticos do processo de cuidar em ambiente educativo. (MARANHÃO, 2010, p. 15, grifos no original)

Esse fragmento nos remete a um avanço referente à concepção de cuidado na Educação Infantil. A autora se furta da associação comum entre maternidade e docência como atribuição natural do sexo feminino, distinguindo as duas atividades e reconstruindo uma estruturação tradicional de gênero presente na Educação Infantil.

Em uma leitura prévia, dentre os 11 trabalhos analisados (ver Anexo 2.1), observamos que seis (6) deles mencionam explicitamente a abordagem do gênero na Educação Infantil. Além disso, outros quatro (4) textos não abordam o gênero, embora este se faça presente nos campos discutidos pelas autoras: na aquisição do conhecimento matemático, no trabalho com as relações globais, na literatura infantil e no cuidado com as crianças. Apenas um texto não faz referência ao tema pesquisado. Lembramos que tais conclusões foram alcançadas mediante produção teórica de feministas ligadas à Educação, que nos auxiliam a “ler” os silêncios<sup>39</sup>.

Outros estudos apropriados por feministas podem contribuir também para uma possível explicação para que o tema seja ocultado ou concebido como controverso em alguns trabalhos para a educação das crianças pequenas. Nancy Fraser (2007) afirma que a percepção da amplitude da categoria gênero ainda é encarada com dificuldade pela comunidade acadêmica. Pesquisadores/as “[...] que entendem gênero como uma relação social mantêm uma difícil coexistência com aquela(s) que o constroem como uma identidade ou um código cultural” (FRASER, 2007, p. 102). Mesmo o gênero atuando como importante categoria da dinâmica

---

<sup>39</sup> Reportando aos significativos estudos de MAIO e MIRANDA (2014), AUAD (2003; 2006), LOURO (1997), FARGANIS (1997) e outras.

social, por vezes é desmerecido e/ou invisibilizado na produção dos saberes pedagógicos.

Logo, faz-se urgente considerar outras possibilidades de leitura desses saberes, considerando suas interfaces sociais, econômicas e políticas. Nessa perspectiva, os diversos feminismos contribuem para que se busque, na formação de professores e professoras da Educação Infantil, a aquisição de habilidades para instruir as crianças pequenas sobre as questões de gênero para desconstruir o sexismo (MAIO; MIRANDA, 2014) em uma perspectiva mais igualitária. A esse respeito, Kramer (2006) nos esclarece:

Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e de suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças (KRAMER, 2006, p. 812).

Nesse contexto, a feminista Fúlvia Rosemberg (2013) situa a importância do elemento da avaliação da/na Educação Infantil na construção de políticas para esse nível de ensino, como “[...] perspectiva de análise para apontar o caminho já percorrido, o momento atual com suas tensões e sugerir algumas prospecções para o futuro” (ROSEMBERG, 2013, p. 47). A autora nos ensina que mais do que a relação custo-benefício, a avaliação deve considerar os resultados e produtos dos serviços. Deve priorizar “a totalidade da pessoa criança” bem como deve se propor a ser ética para “[...] a tomada de decisões socialmente justas e democráticas” no que tange ao direito à educação das crianças (ROSEMBERG, 2013, p. 52-53), tarefa pública de toda a sociedade.

Neste ponto, finalizamos a discussão empreendida quanto aos estudos sobre as fontes voltadas ao tratamento da questão do gênero no âmbito da Educação nas infâncias. No capítulo a seguir, trazemos a abordagem a respeito do tema gênero presente nos documentos oficiais da Educação Infantil.

### 3 GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme já explicitado nesta pesquisa, iremos analisar as principais políticas educacionais referentes à Educação Infantil. Apreciaremos esses documentos quanto à presença e/ou menção ao tema gênero em suas orientações (ver Anexo 3). É importante notar que as normativas das políticas educacionais orientam tanto a esfera formativa das/dos profissionais que atuarão na educação quanto a formulação dos currículos escolares no que tange aos temas relevantes a serem trabalhados junto a alunas e alunos. Lembramos que os documentos a serem analisados em âmbito nacional são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, nas versões de 1998 e 2009, e os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil será citado na pesquisa, mas não fará parte da análise, mediante exposição das razões a seguir.

#### 3.1 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Esse documento está sendo mencionado neste ponto em virtude de constituir uma política importante referente à Educação Infantil. O documento citado foi considerado a princípio como fonte de pesquisa. No entanto, não fará parte da análise sobre a menção do tema gênero, pois se trata de um documento problemático perante a comunidade acadêmica. Ana Beatriz Cerisara (1999), em seu artigo “A produção acadêmica a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil”, nos traz essa discussão e embasa essa escolha de pesquisa.

Cerisara (1999) analisou os pareceres que um grupo de pesquisadores/as emitiu sobre a versão preliminar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Tais pesquisadores/as pertenciam ao Grupo de Trabalho Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPED<sup>40</sup>. Esse parecer institucional se deu em função de os pesquisadores/as poderem contribuir para que esse documento

---

<sup>40</sup> Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.

fosse representativo e que a significar um avanço para a qualidade dos trabalhos na Educação Infantil brasileira.

Quanto aos aspectos formais do documento, Cerisara (1999) relata que as/os pareceristas apontaram problemas de redação, de erros gramaticais e ortográficos, bem como problemas de coerência interna e conceituais que incorrem em ambiguidade. Somam-se a esses: tópicos repetidos e fora do lugar, e indefinição do/a leitor/a a quem o documento se dirige assim como uma falta de clareza quanto a sua natureza. Observa-se uma falta de consenso se o/a profissional deve ser tratado como educador/a ou professor/a, embora a LDBEN defina que todos os professores, leigos ou não, devem ser considerados professores. O documento apresenta uma falta de padronização no uso das terminologias oficiais, o que fere a legislação, além de se assemelhar a um manual, sendo desaconselhável que fosse um orientador para as práticas na Educação Infantil.

A autora contesta a concepção da Educação Infantil sustentada pelo documento. Esse nível de ensino aparece de modo a estimular a escolarização precoce, ao invés de assumir-se o educar e o cuidar como binômio indissociável. Da forma como se apresenta, o documento prioriza o sujeito aluno e não o sujeito criança. No volume 3 há o item “Língua escrita e oral”, o qual indica que o documento tem uma organização que toma o ensino fundamental como referência. Além disso, nele se privilegia o âmbito cognitivo pela falta de integração entre eixos e áreas, transformando os eixos de trabalho em disciplinas para as crianças de 0 a 6<sup>41</sup> e de 4 a 6 anos (Eixo “Desenvolvimento Pessoal e Social” e “Ampliação do Universo Cultural”).

É possível ainda asseverar que os RCNEI trazem uma concepção histórica equivocada, polarizando as concepções de assistência e educação, bem como embasam teoricamente suas orientações somente na psicologia, desconsiderando outras áreas de conhecimento (CERISARA, 1999).

Outro ponto destacado por Ana Beatriz Cerisara é a tendência disciplinar. O Brincar e o Movimento constam como eixo de trabalho. Essa perspectiva de trabalho incorre na “didatização do lúdico”, tema do qual a autora discorda, afirmando que o

---

<sup>41</sup> Os RCNEI datam do ano de 1998, sendo anteriores às elaborações atuais que incorporaram as crianças da faixa etária de 6 anos ao Ensino Fundamental.

Brincar e o Movimento deveriam perpassar todo o documento. Há também uma arbitrariedade do recorte das faixas etárias (0-3 e 4-6), em notória fragmentação entre o cuidado e a educação. Além disso, o documento faz indicações de práticas de avaliação, as quais desobedecem a LDBEN, que regulamenta que a pré-escola não tem avaliação.

Essas observações foram encaminhadas para que a versão final dos RCNEI fosse revisada, bem como para que fossem feitas sugestões a fim de que o documento abarcasse um quadro mais amplo de políticas públicas para a infância. Como exemplo, listamos algumas delas: montagem de equipes multidisciplinares para auxiliar educadores; inserção do RCNEI em continuidade à produção do COEDI<sup>42</sup> (MEC); previsão de ações que garantam a formação dos profissionais; articulação entre ensino fundamental e políticas de formação de docentes, criação de suportes reais para que o documento possa vir a funcionar; concepção de políticas de divulgação pelo MEC e a realização de amplos debates com os/as pareceristas, comunidades científicas e entidades da sociedade civil. Além desses elementos, os/as pareceristas, partindo da consideração do aspecto da diversidade nacional e regional, entendem que essas especificidades são um impedimento para que se adote um único referencial curricular (CERISARA, 1999).

Ao serem analisados os sumários da versão oficial das RCNEI, em linhas gerais, foram observadas algumas alterações coerentes com os pareceres. Assim, Cerisara (1999) conclui que a Educação Infantil, pela sua especificidade, não estava madura para receber a produção de um referencial único, pois é uma área sobre a qual ainda se precisava refletir, discutir, produzir conhecimentos e debater sobre a educação que se deseja para as crianças menores de 7 anos. Dessa forma, como os RCNEI se apresentam com reflexões controversas sobre a função da escola e a concepção de educação, torna-se, por extensão, contraproducente a concepção de uma Educação com igualdade de gênero, que é a proposta da presente pesquisa.

---

<sup>42</sup> Coordenadoria de Educação Infantil, da Secretaria de Educação Básica do MEC.

### 3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: dois momentos

A partir de uma sugestão do professor Paulo Dias, analisamos as Diretrizes Curriculares de 1998 e as de 2009 comparativamente em virtude de a versão mais recente ser uma atualização da primeira. Comparamos as respectivas resoluções que originaram as Diretrizes, o que foi dito sobre a categoria gênero e o perfil de criança a ser contemplada nas ações, bem como os perfis éticos e políticos que devem orientar os trabalhos na Educação Infantil.

As primeiras Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil datam do ano de 1998, tendo sido elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Um elemento que merece destaque em nossa análise sob a ótica do gênero é que a relatora do parecer que originou as DCNEI, Regina Alcântara de Assis, ao discorrer sobre o reconhecimento da identidade pessoal de alunos e alunas, das famílias, professores/as e profissionais por parte da escola, menciona claramente as questões de gênero:

As crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades influenciadas pelas questões de gênero masculino e feminino, etnia, idade, nível de desenvolvimento físico, psico/linguístico, sócio/emocional e psico/motor e situações sócio-econômicas, que são cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena. No momento em que pais e filhos, com o apoio das instituições de educação infantil, vivem nestes primeiros tempos, a busca de formas de ser e relacionar-se e espaços próprios de manifestação, é indispensável que haja diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre a identidade de cada um, nestes ambientes coletivos. (CEB 022/98, 1998, p. 10)

Mais adiante, conclui:

No entanto, o que aqui se propõe é que, dentre os critérios para Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, haja nas Propostas Pedagógicas os estabelecimentos, menção explícita que acate as identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a gênero masculino ou feminino, às múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, a distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e a peculiaridades no desenvolvimento em relação a necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficientes de qualquer natureza. A representatividade de identidades variadas entre os educadores e outros

profissionais que trabalhem nas instituições de educação infantil, também deve estar enfatizada. Isto porque a riqueza que equipes formadas por homens e mulheres, de diferentes etnias e ambientes sócio/econômicos, pode proporcionar a um grande número de crianças pequenas é muito grande, especialmente quando elas só convivem com a mãe, ou o pai, ou irmãos, ou outros responsáveis. Além disto, nesta diversidade de representações de gênero, etnia e situações sócio/econômicas vão aprendendo a conviver construtivamente com a riqueza das diferenças entre os seres humanos. (CEB 022/98, p. 11)

Curiosamente, a Resolução de 17 de dezembro de 1998, que institui as DCNEI, não faz nenhuma menção ao trato das questões de gênero, o que significa um retrocesso nas discussões.

Com relação aos perfis de criança, foco do atendimento da Educação Infantil, poucas mudanças foram observadas quando da promulgação das DCNEI mais recentes. Nesse sentido, o artigo 3º, inciso III, das DCNEI de 1998, orienta:

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1998, p.16).

Na versão da DCNEI do ano de 2009, o artigo 4º estabelece que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Os princípios éticos e políticos que devem orientar as propostas pedagógicas se apresentaram da seguinte maneira nas DCNEI de 1998:

A. Princípios Éticos: da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

B. Princípios Políticos: dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática. (BRASIL, 1998, p. 16)

E, nas DCNEI de 2009, da seguinte forma:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. (BRASIL, 2009, p. 9)

Podemos dizer que, politicamente, as bases do entendimento acerca dos propósitos da Educação Infantil e o seu público-alvo pouco se modificaram das DCNEI de 1998 para as de 2009.

Com relação às discussões de gênero no campo da Educação Infantil, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) parte do pressuposto seguinte:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1)

Logo, a escola deve proporcionar experiências nos seguintes âmbitos:

Art. 7º [...]

- I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com **o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.** (BRASIL, 2009, p. 2, grifo nosso)

É possível observar discussões que dizem respeito à conscientização sobre os direitos de cidadã/ão, assim como as relações das diversas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira. Incluem-se nesse item as questões de gênero, cuja problemática está na base de muitas formas de discriminação e desigualdade. Um avanço que representa muitas possibilidades ao se visibilizar desde a Educação Infantil e se consolidar como discussão anteriormente não contemplada nas DCNEI de 1998. Mais adiante, porém, o documento nos informa, em seu artigo 12 que “[...] cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes” (BRASIL, 2010, p. 5). Portanto, é um instrumento legal ainda em construção em suas formulações.

Nesse sentido, cumpre destacar o que a professora Daniela Auad assevera quanto ao debate de gênero nos Cursos de Formação Docente. Trata-se de um percurso inacabado de adoção da categoria gênero, em todos os níveis de ensino. Segundo a pesquisadora, a obrigatoriedade tanto de disciplinas específicas quanto de conteúdos em disciplinas de Fundamentos e de Metodologias de Ensino poderia ser ação que assegura uma Educação igualitária, coerentemente à proposta das DCNEI.

### **3.3 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**

Esse documento se mostrou interessante para análise por se tratar de um material que favorece a reflexão e a avaliação da Educação Infantil pelos/as próprios/as profissionais que atuam nesse nível de ensino. A seguir, trazemos a apresentação e a apreciação do documento.

A apresentação do documento foi feita por Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva e Maria Malta Campos, respectivamente secretária de Educação Básica e presidente da Ação Educativa. Os Indicadores de Qualidade são recomendados como “instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil”, que pretende contribuir no sentido de que as instituições encontrem o caminho das “[...] práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais da criança e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009, p. 7).

A seção seguinte do documento dá larga atenção à qualidade na Educação Infantil. Essa dimensão depende de muitos fatores: “[...] os valores que as pessoas acreditam, a cultura, os conhecimentos científicos, os contextos sociais, históricos e econômico, os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva da educação das crianças pequenas” (BRASIL, 2009, p. 11).

Os Indicadores de Qualidade sustentam que, mesmo possuindo esse caráter aberto, a qualidade na Educação Infantil deve considerar o respeito aos direitos humanos fundamentais, o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, culturais e relativas a pessoas com deficiência. Também é preciso considerar o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias. A qualidade na Educação Infantil comporta o respeito à legislação educacional brasileira e os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as formas de cuidar e educar a criança pequena em espaços coletivos e a formação profissional.

A orientação do documento situa que as discussões sobre a avaliação do trabalho na Educação Infantil sejam debatidas em grupo, em muitas dimensões de qualidade do atendimento: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção de saúde; espaços; materiais e mobiliários, formação e condição de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Para que se conduza a avaliação, o documento sugere que as discussões sejam travadas em âmbito coletivo. O grupo de profissionais deverá atribuir respostas às perguntas constantes no documento e, após chegar a um acordo, preencher os indicadores com cores. Essas cores simbolizam a avaliação realizada: se a situação é boa, coloca-se a cor verde; se é média, amarela; se for ruim, cor vermelha.

O documento também orienta que os problemas observados devem ser encaminhados à Secretaria de Educação e ao Conselho Municipal de Educação, pois a Educação não é responsabilidade exclusiva da instituição. Passemos aos comentários sobre o documento.

A dimensão “Planejamento institucional” inicia-se com uma reflexão sobre a importância da orientação das atividades desenvolvidas. A equipe de profissionais “[...] deve contar com uma proposta pedagógica em forma de documento, discutida e

elaborada por todos/as” (BRASIL, 2009, p. 36), fazendo menção dos objetivos a serem atingidos, além dos meios necessários para que estes sejam alcançados. Já no primeiro item denominado “Proposta pedagógica consolidada”, observamos o tratamento do gênero. A pergunta 1.1.3 traz o seguinte questionamento: [...] “A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiência?” (BRASIL, 2009, p. 36).

A próxima dimensão do documento é “Multiplicidade de experiências e linguagens”. Nesse tópico, reflete-se sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no desenvolvimento e ampliação das variadas formas de a criança conhecer o mundo e se expressar. As professoras devem proporcionar a interação em diferentes formas de expressão, de brincadeiras, explorações, aprendizagens, observação e escuta, disponibilizando os espaços e materiais necessários a esse fim. No item “Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social”, a pergunta 2.2.4 questiona se [...] “as professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?” (BRASIL, 2009, p. 39). Esse tipo de atividade auxilia a valorizar as diferentes maneiras de as pessoas serem e estarem no mundo, o que favorece muito a discussão sobre as relações de gênero. A pergunta 2.6.1 tem o seguinte enunciado: “[...] a instituição disponibiliza materiais e oportunidades (variadas histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias – inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?”. Já o item 2.6.2 questiona se [...] “a instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças?” (BRASIL, 2009, p. 43).

Na dimensão que trata das “Interações”, os Indicadores orientam que as interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos devem se basear nos valores que “fundamentam a proposta pedagógica”, como a cidadania, o respeito às diferenças, a cooperação e a solidariedade. **Os adultos têm de intervir ao se depararem com expressões de preconceito, racismo, agressões físicas e verbais entre as crianças, incentivando as relações de amizade. Esta é uma meta prioritária em toda instituição educacional, que não se deve silenciar**

**sobre as variadas manifestações de violência. Porém, justamente nessa parte do documento que deveria haver alguma orientação sobre o debate das relações de gênero, não se coloca nenhuma situação de intervenção que diga algo a esse respeito,** e o grifo do presente parágrafo representa nossa perplexidade.

A quarta dimensão do documento diz respeito à “Promoção da saúde”, aspecto fundamental para garantir a segurança e a integridade física das crianças, além da higiene e da alimentação saudável. Essa é uma responsabilidade para com o bom desenvolvimento infantil, por meio da atuação junto às famílias e aos serviços de saúde caso ocorram problemas. Não se menciona gênero nesse item.

O tópico “Espaços, materiais e mobiliários” é uma seção que dá atenção aos ambientes físicos da instituição de Educação Infantil. Esses ambientes devem atender às múltiplas necessidades das crianças, em respeito aos aspectos físico, afetivo, cognitivo e criativo de desenvolvimento. Os mobiliários devem ser planejados, em espaços estimulantes, limpos e seguros. Os materiais de trabalho devem ser diversificados e em quantidade suficiente para atender as crianças (BRASIL, 2009). A esse respeito, o item 5.2.6 pergunta se [...] “há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?” (BRASIL, 2009, p. 52), **sem mencionar o gênero.**

Já a dimensão “Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais” traz a compreensão de que a qualidade nos serviços da Educação Infantil passa diretamente pela qualificação dos/as profissionais, que precisam ser valorizado/as pela comunidade. São necessárias condições de trabalho compatíveis com as funções que exercem e que se estabeleçam canais de diálogo com a comunidade. O indicador 6.2.5 pergunta se “a formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas?” (BRASIL, 2009, p. 55).

Por fim, a dimensão “Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social” articula o acolhimento, a participação e a convivência com a diversidade humana para que a família e a instituição apoiem as crianças em suas vivências. Mais ainda, orienta que as instituições se engajem na Rede de Proteção aos Direitos das Crianças, junto aos demais serviços públicos, fazendo com que “[...]”

as crianças sejam de fato sujeitos de direitos”, obedecendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2009, p. 55). Há diversos indicadores nessa dimensão que explicitam o respeito entre professores, professoras e familiares sem mencionar o gênero. O entendimento e o acolhimento da Educação Infantil das famílias compostas por *gays*, lésbicas, travestis ou transexuais fica prejudicado pois em momento algum as diferentes formações de família são mencionadas.

Concluindo o documento, há a seção “Saiba mais”, que traz sugestões de documentos educacionais, *sites*, cursos, entre outras informações úteis a professores e professoras. Nesta seção, poderia existir algum material que abordasse o tema gênero, mas o documento não indica nenhuma fonte para se buscar conhecimentos relativos a esse tema.

Pudemos observar, após a leitura dos documentos citados em nível nacional, que a menção efetiva do tema gênero nas políticas de Educação Infantil ocorreu no final da década dos anos 2000, embora já tenha sido apontado, e não reconhecido, nas elaborações das DCNEI de 1998. Mais de dez anos foram necessários para que houvesse vontade política de incluir o tema na pauta da Educação Infantil. Gênero, quando não silenciado, é mencionado muitas vezes ao longo dos documentos, mas sem a apresentação de propostas efetivas<sup>43</sup> de intervenção ou trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto aos alunos, alunas, pais, mães, familiares, professores e professoras, gestores e gestoras.

Os trabalhos de Daniela Finco e Cláudia Vianna apontam que o direito à Educação Infantil de qualidade inclui discussões das questões de gênero, tendo em vista que a socialização das crianças pequenas com seus pares é mediada pelo corpo de profissionais da escola. As crianças ampliam a convivência em um grupo social mais amplo, apreendendo e construindo conhecimentos:

As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271)

---

<sup>43</sup> Considerando que alguns dos documentos analisados na pesquisa se propõem a apontar caminhos e propostas concretas de trabalho na Educação Infantil, para além das disposições gerais de organização dos sistemas de ensino.

Mediante pesquisa realizada em uma EMEI<sup>44</sup> de São Paulo, as autoras observaram a existência de expectativas de desenvolvimento distintas para meninos e para meninas:

As professoras da classe de pré-escola em foco, muitas vezes, orientam e reforçam diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, de forma sutil, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo e manipulando sanções e recompensas sempre que tais expectativas sejam ou não satisfeitas. É também considerado comum que meninas e meninos desenvolvam seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e para o feminino (VIANNA; FINCO, 2009, p.275).

Assim sendo, meninos e meninas crescem aprendendo a corresponder às expectativas dos adultos, de acordo com o que é colocado por eles/as como comportamento pertinente. Ao lado disso, os trabalhos de Auad (2003;2006) dão conta dos movimentos de resistência às construções sociais do masculino e do feminino. Em pesquisa, a autora percebe que a diferenciação entre meninos e meninas, em alguns momentos, não era observada, por exemplo, nas brincadeiras de pular corda, dançar ou jogar queimada, em uma manifestação de coexistência sem os conhecidos reforços de desigualdade entre os sexos. De maneira simples, as crianças subvertiam os ditames do gênero, mostrando ser possível superar essas relações da maneira como as conhecemos. De acordo com Auad (2003, p. 153), a grande questão a se ter em mente é transcender a oposição binária, sem supervalorizar ou desvalorizar o feminino ou o masculino. Do contrário, a autora observa, a partir de sua tese de Doutorado, que meninas são dirigidas a certos modelos de comportamento que as tolhem em termos de participação no cotidiano escolar, ao passo em que meninos que não se reconhecem nos moldes de masculinidade comumente difundidos são isolados da convivência daquele espaço. Violentados/as desde a infância em seus direitos e vivências, meninos e meninas se tornam homens e mulheres que desigualmente repartem e reproduzem em sua vida adulta distinções de oportunidades, responsabilidades nos relacionamentos e

---

<sup>44</sup> Escola Municipal de Educação Infantil.

também de respeito e estima social. Quadro preocupante quando pensamos nas razões que fomentam tantos atos de violência e intolerância de que se tem notícia, tanto por meio de pesquisas quanto pela divulgação nos meios de comunicação, seja no interior das escolas quanto em outros espaços de convívio.

Portanto, em respeito às múltiplas maneiras de ser e estar no mundo, a consideração da categoria gênero nas políticas educacionais e práticas pedagógicas é muito relevante para que seja motivada a superação das barreiras que expõem meninos e meninas a condições distintas de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. A escola pode atuar em termos de justiça reparadora das desigualdades comumente difundidas a meninos e meninas. Tendo isso em mente, no capítulo a seguir, trazemos a discussão a respeito do tratamento dado à questão do gênero na Educação Infantil nas propostas municipais da cidade de Juiz de Fora (MG).

## 4 EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO NAS PROPOSTAS MUNICIPAIS

Neste capítulo, apresentaremos documentos elaborados no âmbito da Educação Infantil no município de Juiz de Fora (MG), os quais serão analisados quanto ao teor de discussões e abordagens acerca das relações de gênero e seus reflexos. A argumentação que se seguirá irá dialogar com as orientações das políticas nacionais de Educação Infantil e com as contribuições dos estudos feministas na compreensão do papel formador da escola, que pode promover motivações igualitárias aos meninos e às meninas. Os documentos analisados são *Educação infantil: A construção da prática cotidiana* e *A prática cotidiana na EI: diálogos no cotidiano*. A seguir, trazemos a apresentação e análise do teor dos documentos.

### 4.1 Educação Infantil: A construção da prática cotidiana

O documento tratado nesta seção inicia sua apresentação dando intenso destaque ao diálogo entre os profissionais da área, em ações ocorridas em grupos de estudos. Também versa acerca do diálogo com as crianças, que contribuíram expondo seus desejos por meio de falas e desenhos. Esse material vem a ser um desdobramento das Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora, intitulado “Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora”. A publicação é do ano de 2010 e possui 61 páginas.

O primeiro item traz uma reflexão sobre a compreensão de currículo na Educação Infantil. O trabalho nesse nível de ensino deve colaborar na “[...] construção de um projeto de humanidade, por meio dos encontros entre pessoas em espaços formais ou não de educação” (BRASIL, 2010, p. 8-9). Ademais, discorre sobre todas as dimensões que envolvem o ato de educar, como a brincadeira e a imaginação.

Os princípios que fundamentam o trabalho nos espaços de Educação Infantil representam um encontro entre as concepções de crianças, suas infâncias, as dimensões e as práticas pedagógicas, postulando-se que não devem ser compreendidos de forma isolada, mas em constante interação (BRASIL, 2010).

De acordo com a publicação, as crianças devem ser compreendidas como sujeitos ativos, participativos, seres sócio-histórico-geográficos. Logo, como sujeitos de sua aprendizagem e produtoras e influenciadoras da cultura e da sociedade. Concomitantemente como sujeitos reais e cidadãos de direitos. Ademais, as crianças também devem ser vistas como possuidoras de processos de significação próprios e como seres brincantes e coletivos, que se singularizam na vivência com seus pares e com outros sujeitos.

Remetendo às DCNEI vigentes, o referido material aponta que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, pois esta é sujeito histórico e de direitos que, “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 1). Destarte, a concepção da infância se situa na percepção sócio-histórica, uma vez que esta etapa da vida “[...] é uma construção social influenciada pelo contexto histórico, psicológico, político e social”. Nesse sentido, o documento cita as abordagens teóricas de Paulo Freire, Celestin Freinet, Henri Wallon e Lev Semenovitch Vigotski para pensar sobre as interações que ocorrem entre desenvolvimento e aprendizado.

Como fundamentos, o documento institui como intencionalidade “[...] considerar a historicidade e a geograficidade das crianças [...] com contextos culturais singulares, em reconhecimento à diversidade de infâncias presentes nos diferentes espaços e tempos” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 26). Nesse contexto, podemos compreender que a Educação Infantil conta com o respeito para com a criança cidadã, “[...] fazendo jus a defesa da democracia, considerando-a com parte de uma classe e grupo social e cultural” (KRAMER, 2006, p.800).

Dessa maneira, a publicação também prevê uma “[...] visão de sujeito ativo e produtor de cultura no tempo presente” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 26). Favorece-se a pessoa da criança como primeira interlocutora do processo, autônoma e autora. A brincadeira é a essência do trabalho pedagógico, visto que é através dessa prática “[...] que se dá o processo de humanização, de constituição de si, do mundo e do outro, nos processos de apropriação do conhecimento e de constituição de

identidades e subjetividades” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 27). Sobre o papel do/a professor/a, o referido material estabelece:

Nesta relação dialógica, o educador tem o papel de mediador, promovendo intencionalmente aprendizagens, através das interações que estabelece com as crianças; compreender a diversidade de culturas, a diversidade dos povos, suas diferenças; estabelecer uma coprodução de todos os envolvidos no contexto da instituição (funcionários, professores, direção, coordenação, criança, família e comunidade). (JUIZ DE FORA, 2010, p. 27)

O documento ainda versa sobre a importância de se compreender e conceber o cuidar e o educar na Educação Infantil em suas dimensões psicossocial, física, cultural e intelectual. As práticas pedagógicas devem englobar as diversas linguagens e estabelecer relações dialógicas considerando os diversos contextos culturais, não apenas no âmbito do espaço da sala de aula, mas de todo o ambiente educativo, respeitando a individualidade e a expressão das vivências sociais de cada criança (JUIZ DE FORA, 2010).

Mais adiante, traz referências relacionadas à organização do espaço e do tempo, rotinas e atividades e as capacidades que tais arranjos devem favorecer. No item organização dos materiais e artefatos “[...] os materiais devem permitir a experiência coletiva das crianças, independente de suas condições de gênero” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 43). Nesse momento, o documento considera o gênero, contudo ao mencioná-lo, o desmerece. Os trabalhos de Cruz, Silva e Souza (2008) apontam o brinquedo como um forte indicador de posturas relacionadas ao gênero, cuja organização remete diretamente a uma hierarquização dos sexos, construída historicamente. Dessa maneira, entendemos que é possível que o brinquedo e as brincadeiras atuem como instrumentos dos mecanismos de controle e educação do comportamento infantil, já que o brincar carrega significados ligados a modelos de masculinidade e feminilidade. Questiona-se: **a utilização dos materiais é independente de gênero?**

Ao lado disso, a publicação pontua que “[...] as crianças subvertem os usos de diferentes materiais, por isso é importante garantir tempos para que explorem, se apropriem e ressignifiquem os objetos em seus diversos usos” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 43). Menciona a utilização de material diverso, sempre dialogando com os saberes historicamente produzidos para pensar em “[...] referenciais para reflexão e

construção do conhecimento, envolvendo os princípios dos conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos, linguísticos, matemáticos, científicos, artísticos entre outros” que favoreçam a compreensão da vida em sociedade, das paisagens, diversidades, linguagens e habilidades (JUIZ DE FORA, 2010, p. 47). Cabe aqui uma observação a respeito dessa colocação trazida pelo referido material. Se a sociedade se baseia em uma ordem social sexista, como já debatido nessa pesquisa, o brincar pode vir a assumir um caráter de reforço das relações de gênero tradicionais, ao invés de propor a reconstrução dessas relações em outros sentidos e direções.

Ademais, apresenta alguns relatos de experiência, sugestões de registros e avaliação das práticas pedagógicas, projetos de trabalho e seus desdobramentos em várias direções. Notamos que a publicação traz o termo gênero apenas em um momento da organização da Educação Infantil do município de Juiz de Fora e, ainda assim de maneira equivocada, desconsiderando seus desdobramentos.

O documento se encerra expressando que a iniciativa não representou um fim, mas um começo para as reflexões descritas. Dessa primeira proposta, seguiu-se a segunda, que analisamos a seguir.

## **4.2 A prática cotidiana na EI: diálogos no cotidiano**

O prefácio do material apresentado nesta seção nos diz que este é o segundo documento da Educação Infantil em Juiz de Fora, sendo resultante do desdobramento daquele analisado na seção anterior. A formulação do documento consta do ano de 2011 e possui 62 páginas. Ademais, tem o intuito de “trazer temas mais específicos” para o fazer cotidiano.

Essa produção se compôs de debates entre a Secretaria de Educação e profissionais das creches e instituições conveniadas do município. Optou-se por criar uma narrativa fictícia, “[...] mas que poderia estar presente em qualquer uma de nossas instituições” (JUIZ DE FORA, 2011, p. 3-4). Esse relato articula os debates dos cursos de formação de professores e professoras com as teorias e práticas dos autores que fundamentam as experiências na Educação Infantil.

Trata-se de um referencial de trabalho sobre o brincar, cuidar e educar, avaliar, registrar, bem como rotinas e organização do espaço e do tempo. Traz sugestões de projetos de trabalho e material de apoio teórico, assim como de atividades, brincadeiras, canções, entre outros, sempre em diálogo com os documentos oficiais da Educação Infantil. O documento silencia as questões de gênero, tanto em seus princípios quanto nas indicações de trabalhos pedagógicos, em toda a sua extensão.

Diante do exposto, nosso entendimento é de que as propostas municipais, quando se referem ao gênero, esvaziam seu significado e sua amplitude, mesmo diante de tantas produções teóricas realizadas na área da Educação e avanços nas políticas de Educação Infantil a nível nacional, que apontam o trabalho com o gênero como elemento de qualidade dos serviços educacionais. Isso nos indica que realmente o caminho para que discussões sobre os reflexos das questões de gênero na Educação Infantil ainda têm de se consolidar, tendo em vista que a pura menção do tema no documento nem sempre corresponde ao combate de uma educação não sexista. Nesse contexto, a reflexão refratária se manifesta claramente no segundo documento municipal, já que o tema gênero foi silenciado completamente.

Dito isto, tal omissão também sinaliza o desacordo com as prescrições das DCNEI vigentes (BRASIL, 2009), que estabelecem e explicitam o trabalho com temas como o gênero a partir da Educação Infantil visando “o rompimento de relações de dominação” em prol de relações pautadas pela democracia. Vale lembrar que as orientações as DCNEI têm caráter de cumprimento obrigatório pelos sistemas de ensino.

**Parece-nos que a omissão do gênero nos documentos da Educação Infantil vem acompanhando as tendências de omissão observadas também nas discussões acerca do tema no documento do PNE, que vem se desenrolando ao longo dos anos.** Tal discussão também se envolve na elaboração do Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora. Em junho de 2014, a imprensa de Juiz de Fora (MG)<sup>45</sup> noticiou acerca de uma manifestação ocorrida em frente à Câmara de Vereadores, que reuniu cristãos católicos e evangélicos

---

<sup>45</sup> Fonte: [www.radiocatedraljf.com.br](http://www.radiocatedraljf.com.br). Divulgado em 15/07/2015.

contrários à chamada “ideologia de gênero”, alegando a defesa da família, criticando a inclusão do termo gênero nos textos dos Planos Municipais de Educação em tramitação e também no Plano Municipal de Políticas para as Mulheres. Houve, na ocasião, dois vereadores que se comprometeram publicamente a votar contra qualquer menção ao termo gênero em políticas públicas, e houve ainda manifestação de grupos contrários à fala dos religiosos.

Desde a homologação da Lei Federal 13.005/14 – referente ao novo PNE –, os municípios estão sendo convocados a construir seus planos locais de Educação. Em Juiz de Fora, a Secretaria de Educação<sup>46</sup> iniciou as discussões sobre essa pauta em agosto de 2014, instituindo o Fórum Municipal de Educação, que pretendeu ser um espaço de diálogo entre a sociedade e o governo para que se promova a melhoria da Educação Municipal. O Fórum contou com a participação de órgãos públicos, autarquias, entidades e movimentos sociais, compreendidos pelas Secretarias de Educação, de Desenvolvimento Social, Esporte e Lazer, de Saúde, Conselho Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino, Universidade Federal de Juiz de Fora, Câmara Municipal de Juiz de Fora, sindicatos, Vara da Infância e da Juventude, Centro de Defesa dos Direitos Humanos, entre outros. Na terceira reunião do Fórum, realizada em 02 de agosto de 2014<sup>47</sup>, foi realizada a divisão dos participantes em dois grupos de trabalho, ficando cada um responsável por um eixo: “Garantia de Educação Básica com Qualidade” e “Valorização dos Profissionais da Educação, Gestão Democrática e Participação Social”. Como temas transversais, foram tratados a Educação Superior, a Diversidade e a Superação das Desigualdades e a Valorização das Diferenças. Nota-se o acompanhamento do texto do PNE votado em 2014, que suprimiu a discussão explícita do tema gênero pelas pressões das manifestações equivocadas sustentadas pelas entidades religiosas.

No mês de julho do mesmo ano, o Portal G1<sup>48</sup>, *site* de notícias das Organizações Globo, em sua página dedicada aos fatos registrados em Juiz de Fora e região da Zona da Mata Mineira, noticiava as divergências sobre a questão da igualdade de gênero, por ocasião da votação do Plano Municipal de Política para

---

<sup>46</sup> Fonte: <http://pjf.mg.gov.br/secretarias/se/noticias>.

<sup>47</sup> Fonte: <http://pjf.mg.gov.br/secretarias/se/noticias>.

<sup>48</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/mg/zonadamata/noticia/2015/07>. Divulgado em 02/07/2014.

Mulheres. De acordo com a redação do jornal, o documento foi pauta de duas votações marcadas por manifestações de contrariedade por parte das/os vereadoras/es e instituições religiosas de um lado, e de outro, integrantes de coletivos dos segmentos feminista e LGBTT. Em declaração ao jornal, a comissão que discute sobre o projeto do Plano alega que “a polêmica é causada por uma interpretação equivocada do sentido de ‘igualdade de gênero’”. A vereadora Ana do Padre Frederico relatou que recebeu uma carta do arcebispo Dom Gil Antônio Moreira e de pastores evangélicos para uma análise mais detalhada das citações à “ideologia de gênero”. Nessa carta, haveria um pedido no sentido de que os termos “orientação sexual” e “igualdade de sexos” não fossem empregados no Plano de Políticas das Mulheres. Na mesma matéria, Cristina Castro, presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, relatou que recebeu uma outra carta da citada vereadora, cuja autoria também foi atribuída ao arcebispo. Tratava-se de um tipo de cartilha<sup>49</sup> (ver Anexo 4) na qual eram colocadas “explicações” sobre a “ideologia de gênero”. Tais “explicações” davam conta da perniciosidade da categoria gênero, dizendo que tal categoria defende que a criança não tem definição sexual ao nascer e que homens e mulheres usariam o mesmo banheiro público. Constava também no material que, por conta da categoria, o Dia dos Pais e o Dia das Mães seriam desprezados.

Desde o início do processo de retirada do gênero da redação final do então projeto de lei substitutivo ao PNE de 2001, pelos motivos, influências e situações já expostas, observa-se um movimento de aversão, já apontado pela autora feminista Susan Faludi (2001). Sua obra *Backlash: o contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres* denuncia “[...] a perpetuação da antiga resistência da sociedade contra os direitos da mulher” (FALUDI, 2001, p. 18). Sob o argumento de que as mulheres já teriam atingido a cidadania plena, há iniciativas de diversas ordens trabalhando para deslegitimar o respeito aos direitos das mulheres, como se já tivessem desaparecido as manifestações de violência psicológica, sexual, social e institucional, além da comprovada baixa remuneração comparada aos homens,

---

<sup>49</sup> A cartilha foi divulgada primeiramente pelo site da Arquidiocese de Juiz de Fora, em um texto com perguntas e respostas chamado “Diga não à Ideologia de Gênero” <http://www.arquidiocesejuizdefora.org.br/index.php/2014-08-12-16-38-10/noticias/1335-diga-nao-a-ideologia-de-genero>. A publicação disserta sobre os supostos riscos à família e à formação dos indivíduos.

mesmo com escolaridade inferior. Lembramos que, nesta pesquisa, pontuamos que o PNE do ano de 2001 sustenta que não há diferenciação de gênero na Educação, sob o argumento de que não há, no Brasil, discriminação em termos de acesso a um sexo ou a outro. A consolidação do direito à Educação não significa que o preconceito contra as mulheres tenha deixado de existir. Podemos recuperar aqui o controle sobre o corpo feminino pelas campanhas antiaborto e a cultura do estupro tomados como “[...] relação de causa e efeito entre a parcial emancipação da mulher da condição de servidão sexual do século XIX e os progressos em bem estar subjetivo do século XX” (FALUDI, 2001, p. 57). A contrapartida adotada por vários setores da sociedade insiste em perpetuar uma cultura machista e preconceituosa coloca as conquistas comprovadas dos feminismos como sendo responsáveis pelas consequências da ocupação feminina dos espaços públicos. Nas palavras da autora, “[...] toda a vez que as mulheres parecem ter algum sucesso na sua marcha rumo à igualdade, surge uma inevitável geada atrapalhando o florescimento do feminismo” (FALUDI, 2001, p. 65). Tudo nos leva a crer que essa movimentação tem o objetivo de resguardar a autoridade masculina em ações de restrição, opressão, violência, discriminação e negação do respeito aos direitos de outros seres humanos que não eles próprios. É o que fica demonstrado quando se nega a discussão sobre a categoria gênero, que é justamente a principal causa da discriminação contra a mulher.

Como exemplo mais atual da ofensiva deslegitimadora das conquistas feministas, podemos citar a existência relâmpago do Comitê de Gênero, que foi criado no dia 9 de setembro de 2015 para atuar junto à pasta da Educação com intuito de “propor diretrizes e dar subsídios técnicos e políticos para políticas educacionais ligadas ao tema”<sup>50</sup>. Em portaria assinada pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, que citou o artigo 5º da Constituição, o qual “estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” como argumento de criação do Comitê, foi enfatizado na ocasião o “papel fundamental da escola na constituição de uma cultura dos direitos humanos e de enfrentamento de toda forma de discriminação, inclusive as relacionadas a discriminações por gênero”. Para surpresa de todos e todas, no dia 22 de setembro

---

<sup>50</sup> Fonte: Jornal *O Globo*, edição de 11/09/2015.

do mesmo ano, o ministro divulga nota oficial sobre a alteração do nome e da composição do Comitê. Segundo a nota, Renato Janine informa que o MEC recebeu pedidos para criar outros comitês que tratavam de racismo e de intolerância religiosa. Assim, o ministro decidiu reunir todos os trabalhos em um só grupo de caráter consultivo, que trata de “temas conexos”<sup>51</sup>. Embora Renato Janine sustente seu argumento nas disposições dos Direitos Humanos, alegando que “[...] o direito humano de um não vai contra o direito humano de outro”, a autora Kimberlé Crenshaw (2002) observa que é possível invisibilizar, sob a égide dos Direitos Humanos as experiências de mulheres, e outras pessoas, discriminadas.

Para demonstrar o argumento da autora citada, nos valem do conceito da *dupla subordinação de gênero*, elaborado pelas professora Daniela Auad a partir das reflexões da pesquisadora Mary Garcia Castro. A dupla subordinação de gênero diz respeito “[...] ao modo como as diferenças hierarquizadas são construídas a partir da combinação da categoria gênero ora com raça, ora com geração, ora com classe social, ora com orientação sexual” (AUAD; LAHNI, 2013, p. 119). Para Crenshaw (2002), instituir um modelo-padrão (reunir distintas categorias sociais sob o termo Direitos Humanos) pode tratar as vulnerabilidades como “excessivamente diferentes” das experiências admitidas como “formais”. Desse modo, as muitas circunstâncias em que se dão as desigualdades dificultam concebê-las como violações, pois se desconsideram, ou se silenciam, as vulnerabilidades. Com isso, se empobrece a compreensão dos fenômenos de discriminação. Apesar de se considerar se as mulheres são jovens ou idosas, brancas ou negras, ricas ou pobres, ficam obscurecidas as estruturas de pensamento machistas que as concebem em situação de “receber”, e, portanto, passíveis de serem discriminadas em suas demandas específicas, que envolvem a raça, a geração ou a classe social. Esses fatores afetam as mulheres de maneiras distintas, o que torna injusto classificá-las somente em uma categoria. Não se trata de desmerecer as discussões relativas aos Direitos Humanos, mas concordamos com a defesa contida nos trabalhos de Kimberlé Crenshaw de que os Direitos Humanos deveriam adotar a perspectiva de gênero em seus trabalhos, para não invisibilizar as especificidades, hierarquizações e interações de outras relações sociais que terminam por subordinar as mulheres e

---

<sup>51</sup> Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Divulgado em 24/09/2015.

meninas (e, em muitos casos, também os meninos e os homens), impedindo o reconhecimento das formas particulares de discriminação que ocorrem em nome de uma aplicação universal, como é o que parece a defesa da extinção do Comitê de Gênero para acoplá-lo a outro, juntamente com as questões raciais e religiosas. É de suma importância se ter clareza sobre o conceito da igualdade, que “é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 5).

Portanto, as tensões sobre o que ensinar às crianças, no tempo presente e também no/para o futuro, dialogam com questões e posturas políticas, pedagógicas e éticas, individuais e coletivas<sup>52</sup>. As amplas manifestações dos interesses das entidades sociais na Educação fazem parte dos processos democráticos. As análises de Juan Bordenave (1983) corroboram essa reflexão, pois a autogestão<sup>53</sup> implica tanto em maior consciência política quanto em maior poder de fortalecimento do grau de legitimidade do poder público, quando este responde às necessidades reais da população. Contudo, não se pode desconsiderar, como também defende Crewshaw (2002, p. 171), a responsabilidade do Estado “em lidar com as causas e consequências da discriminação”, nos moldes de uma sociedade dita democrática. Logo, mesmo ocorrendo manifestações em contrário às discussões sobre o tema gênero, fundadas em argumentos que sustentam que já ocorre o reconhecimento social e político das mulheres como cidadãs, o Estado não pode se furtar do fato de que muitos serviços estão desigualmente repartidos, em decorrência da subordinação de fatores como o gênero, a geração, a classe e a raça<sup>54</sup>. A socióloga

---

<sup>52</sup> É recente, e ainda em construção, a laicidade em nosso país. A democratização através da laicidade expressam a tensão e disputas de interesses. Para se ter uma ideia da centralidade da Igreja Católica no Brasil, apenas em 1888 os registros de nascimentos e óbitos passam a ser do Estado. Assim, somente um ano antes do Brasil se tornar república é que foram fundados os Registros Cíveis. Anterior a este período existiam unicamente os Registros Religiosos. Diante deste fato e dos que atualmente fazem parte das discussões que envolvem o tema gênero na Educação, ficam demonstradas as disputas em diversos terrenos, tanto no passado quanto na atualidade.

<sup>53</sup> Segundo o mesmo autor, autogestão é a maior autonomia dos grupos populares perante o Estado e as classes dominantes, advinda das manifestações da participação social (BORDENAVE, 1983, p.20).

<sup>54</sup> O *Mapa da Violência – Homicídio de Mulheres*, de 2015, revela que, entre os anos de 2003 e 2013, foram mortas 46.186 mulheres. Desse total, 25.637 eram negras, ou 55%. As mulheres brancas assassinadas no período foram 17,5 mil, ou 37% do total. A discrepância entre as mortes de mulheres negras e brancas é resultado de pelo menos três fatores, de acordo com o estudo:

Maria Lúcia da Silveira (2004) analisa que, para que se fortaleça a agenda política na perspectiva da igualdade, o Estado precisa

[...] acolher as diferenças num parâmetro comum de diálogo entre os sujeitos coletivos e seus pertencimentos de raça/etnia, classe, geração, orientação sexual, etc. [...] para a construção de uma cidadania realmente democrática em um marco redistributivo. Por isso mesmo, pressupõe enfrentar conflitos, que a diversidade de inserção social dos sujeitos, com suas demandas, implicam para a articulação igualitária (SILVEIRA, 2004, p.65).

Diante dos fatos descritos na pesquisa, embora o Brasil se constitua como um Estado laico, percebe-se que as discussões políticas em geral, e em especial a que discute o tema gênero na pauta da Educação, são marcadas por um forte tom de religiosidade. Trabalhos como o de Daniela Munck (2016) analisam como os discursos religiosos se agarram em costumes e saberes tradicionais pautados na fé religiosa, sendo estes defendidos nos processos decisórios como verdades absolutas com a pretensão de desqualificar os avanços de pesquisa e militância de movimentos sociais diversos. Nesse caso, atentamos para o sentido de evocação da democracia, sustentado por grupos fundamentalistas: o advento da liberdade de expressão (MUNCK, 2016). A liberdade de expressão vem sendo deturpada em suas muitas nuances e significados. Esses grupos se colocam de maneira opressora e com franco desrespeito aos avanços das discussões relativas à Educação, área na qual o debate das relações de gênero já se faz presente em razão tanto da necessidade quanto do acúmulo em pesquisas, práticas pedagógicas e medidas governamentais.

A autora analisa que a implantação da laicidade, já prevista em legislação, se faz necessária para o combate dos (des) governos de grupos e pessoas que, ao invés de legislar para o benefício de todas/os, o fazem em benefício apenas de seus interesses não referentes ao acordado democraticamente com o sendo legal e legítimo<sup>55</sup>. Assim, há de se assegurar o debate e não privilegiar somente algumas

---

terceirização da Segurança Pública, politização da temática da segurança e o racismo. Fonte: <http://uol.com.br/noticias>. Divulgado em 09/11/2015.

<sup>55</sup> Recomendo a leitura desse importante Trabalho de Conclusão de Curso na íntegra. Orientado pela Professora Doutora Daniela Auad, o trabalho de Daniela Rodrigues Munck intitula-se *Expressões do Fundamentalismo Cristão no Ensino Superior: Liberdade de Expressão ou obstáculo para a democracia* (2016).

camadas da população e seus interesses. Embora seja comum que grupos e indivíduos com motivação fundamentalista relutem em desejar o contrário a todo custo, inclusive ferindo a dignidade e cerceando a cidadania. O panorama que se descortina, a partir do amplo direito de manifestação assegurado pelos princípios democráticos, é de um completo retrocesso, tanto educacional quanto social.

Nessa mesma perspectiva da pesquisa de Daniela Munck, há o estudo de Jasmine Moreira (2016). Ao analisar recentes políticas educacionais brasileiras, a autora aponta que tais políticas continuam se norteando por conhecimentos pautados em modelos heterossexistas, já que não se privilegia o debate sobre as populações LGBT do cotidiano escolar. O trabalho de Moreira (2016) descreve o choque entre os atuais debates da Educação, em suas interfaces com as demandas dos Direitos Humanos, com as reivindicações de grupos fundamentalistas religiosos. Tal dissonância, gerada por esses grupos de maneira equivocada e maliciosa “[...] provocaram um estado de pânico generalizado em torno dos temas “identidade de gênero” e “orientação sexual”, levando à sua exclusão do PNE 2014” (MOREIRA, 2016). Desta maneira, as políticas que regulam os espaços escolares demonstram ser “[...] excludentes e imparciais”, uma vez que afetam negativamente a permanência de gays, lésbicas e transgêneros nas escolas, assim como prejudica as possibilidades de implantação de políticas integradoras e igualitárias<sup>56</sup>.

Nesta seção, finalizamos o embasamento teórico que norteará a pesquisa de campo. Esta constituirá o capítulo a seguir, o qual trará os resultados coletados nesta investigação no que diz respeito à visão sobre gênero presente nas reflexões das/os entrevistadas/os.

---

<sup>56</sup> A dissertação de Mestrado de Jasmine Moreira (2016) intitula-se *Janelas Fechadas: a questão LGBT no PNE 2014*, tendo sido orientada pela Professora Doutora Maria Rita de Assis César. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

## 5 PESQUISA DE CAMPO: GÊNERO NAS REFLEXÕES DAS ENTREVISTADAS

Os dados levantados mediante análise dos documentos oficiais, tanto nacionais quanto municipais, com relação ao gênero, foram debatidos com os/as representantes da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, da Coordenadoria de Políticas Casa da Mulher e com professoras/es da Educação Infantil. O presente estudo apurou como resultados tanto a presença quanto a ausência do tema. Sobre a ausência do trabalho com gênero na Educação Infantil, observamos nuances de insuficiência de orientações quanto a esse trabalho nas políticas nacionais. A insuficiência se refere desde a falta de aprofundamento teórico e pedagógico com as questões de gênero até o silenciamento completo do tema, como apurado em uma das propostas elaboradas em âmbito municipal (ver Anexo 3.1).

Também fizemos colocações acerca do trato do tema gênero nas ações de formação de professores e professoras, tendo em vista que as políticas apontam o trabalho com gênero como elemento de qualidade na educação. Já as produções teóricas do MEC situam o debate sobre gênero como uma maneira de tratar sintomas de violência, elemento importante a ser debatido também. Nesse sentido, analisamos as entrevistas comparativamente às prescrições de gênero apuradas nos documentos educacionais e aportes teóricos analisados.

Cumpramos esclarecer que o argumento do desacordo de uma das propostas municipais em não apontar o trato das questões de gênero na Educação Infantil foi sustentado na pesquisa baseado no teor dos documentos citados.

De acordo com informações disponíveis no *site*<sup>57</sup> da instituição, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora é um órgão de administração direta, dotada de autonomia administrativa, orçamentária e financeira, responsável por, dentre outras demandas, “[...] formular e articular as políticas públicas de Educação de forma integrada com as políticas estaduais e federais e com os demais órgãos ou entidades que atuam nestas áreas”, bem como por “[...] planejar, oferecer e coordenar os serviços de Educação Básica para crianças e adolescentes, articulando-os com as ações de assistência social, esporte, lazer, cultura e promoção da cidadania”. Também é responsável por “[...] coordenar a atividade de

---

<sup>57</sup> Fonte: <http://pjf.mg.gov.br/secretarias/se>.

organização escolar nos aspectos pedagógicos e administrativos”. Dessa forma, a Secretaria está apta a dirimir questões da área educacional.

Também é atribuição da Secretaria “[...] fomentar acordos de cooperação e intercâmbio com órgãos e entidades oficiais, agentes diversos da comunidade e instituições nacionais e estrangeiras ligadas à política de Educação”<sup>58</sup>, de maneira que se justifica a consideração, neste trabalho, das impressões de representante da Coordenadoria de Políticas Casa da Mulher. Em Juiz de Fora, anteriormente ao trabalho da Casa da Mulher, existiu o Núcleo de Atendimento à Mulher, que contava com o acompanhamento de apenas um advogado, um psicólogo e uma assistente social. Em maio do ano de 2013, foi fundada a citada Coordenadoria com uma iniciativa de trabalho mais sólida, cujas ações são integradas às Delegacias da Mulher, à Defensoria Pública, à OAB<sup>59</sup> e ao Conselho Tutelar. Como órgão de proteção social e agente transversal de ações das políticas sociais, atua realizando trabalhos de combate à violência e proteção das mulheres. As Coordenadorias da Mulher foram criadas a partir da deliberação do Conselho Nacional de Justiça como órgãos auxiliares do Governo federal em amparar e assessorar mulheres em situação de violência doméstica e familiar<sup>60</sup>.

Como instituição educativa formal, a escola de Educação Infantil da rede municipal participante da pesquisa trabalha em regime de tempo integral e atende a um público de faixa etária de 4 a 5 anos, oriundos de diversas regiões da cidade de Juiz de Fora (MG). Admitidas nessa pesquisa como agentes diretos de ação das políticas públicas, as professoras<sup>61</sup> foram requisitadas sob a ótica da discussão de uma educação com e para a igualdade de gênero, que promova a participação de todas e todos na defesa da efetiva justiça social.

---

<sup>58</sup> Fonte: <http://pjf.mg.gov.br/secretarias/se>.

<sup>59</sup> Ordem dos Advogados do Brasil.

<sup>60</sup> Fonte: Resolução nº 673/2011, da Corte Superior do Tribunal de Justiça do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais.

<sup>61</sup> A partir deste momento da pesquisa, utilizaremos o termo *professoras*, no feminino, pelo fato de todas as entrevistadas serem mulheres. Não havia nenhum professor homem atuando na escola no momento da realização da pesquisa.

## 5.1 Discursos do campo: o que se pensa a respeito do gênero

É unânime a concordância das entrevistadas<sup>62</sup> com relação à importância da discussão categoria gênero junto a Educação, contudo os argumentos apontados como justificativa são distintos. Apresentamos as concepções gerais defendidas pelas entrevistadas brevemente, observando se acompanham as tendências e influências de distintas esferas apontadas ao longo desta pesquisa, tanto pelos documentos quanto pelo acúmulo bibliográfico, quando nos referimos ao tema gênero.

A entrevistada da Coordenadoria de Políticas Públicas Casa da Mulher é contundente em afirmar a importância política do tema gênero, que visibiliza os direitos da mulher em muitas frentes, como o combate à violência doméstica. A entrevistada reconhece o papel do trabalho educativo desenvolvido nesse sentido, mas atribui como instância primeira de ação a responsabilização do poder público em promover uma Educação de qualidade para todos e todas, e também o diálogo entre instituições para se combater a questão da violência, de forma preventiva. Toda a entrevista é permeada por esse tom, ou seja, a preocupação com os efeitos nocivos da categoria gênero sobre o fenômeno da violência e com a transversalidade de ações institucionais nesse sentido para recobrir os muitos setores de atuação junto à sociedade. Essa linha de pensamento é coerente com reflexões apontadas por referenciais teóricos já analisados nesta pesquisa, como as produções da SECADI.

Os discursos das professoras da rede e das representantes da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG) apresentam bastante similaridade. Tereza, uma das entrevistadas da Secretaria de Educação, coloca que “[...] (a discussão de gênero) ela vem dentro do que a gente já havia relatado, [...] a gente, analisando esses documentos, a gente traz essa questão mesmo voltada ao respeito à diversidade”. A entrevistada Silvana, também da Secretaria de Educação, dá maiores explicações a esse respeito:

Na questão da Educação Infantil, a gente tem que colocar três elementos essenciais para essa discussão, que é a escola de qualidade. Para que a

---

<sup>62</sup> Adotamos pseudônimos para se preservar a identidade das entrevistadas.

escola seja de qualidade a escola precisa da ludicidade, ela tem que ser acolhedora e ela tem que ser valorosa. Então, ela tem que trabalhar esses valores com as crianças. Esse é um ponto essencial porque, se ela é valorosa, vai passar pelo respeito pela diversidade, vai passar pelo respeito a essas interações, independente de faixa etária criança-criança, crianças e adultos, né. Nessas relações, a nossa discussão tem sido essa, em vivenciar a cidadania em situações reais, que passa pelo respeito em todas essas situações, e considerando que o pedagógico não é só o espaço de sala de aula, mas todas as relações que a criança tem dentro e ao redor da escola, tudo abrange esse pedagógico.

As professoras da rede municipal também fundamentam seu trabalho e seus argumentos no princípio do respeito, expressando com maior propriedade o cotidiano das relações na Educação Infantil. O respeito, na opinião das entrevistadas, perpassa questões como a relação com as famílias, brincadeiras e convivência de modo geral. As professoras usam o termo “diversidade” de maneira imprecisa, e ao serem questionadas mais especificamente, apontaram conhecidos conflitos que envolvem o preconceito racial e de orientação sexual.

O ponto a ser destacado nas falas da Secretaria de Educação, e também da escola, é o emprego do termo *diversidade*. A palavra *diversidade* parece estar sendo empregada no sentido da multiplicidade humana, o que nos conduz ao pensamento sobre as diferenças<sup>63</sup>. Os documentos apontam para o debate das muitas formas de dominação, que se pautam justamente nas relações sociais desiguais. Logo, muitas tensões são observadas em discussões teóricas sobre a diferença humana. Uma dimensão que destacamos é o silenciamento diante das pluralidades que possuem demandas específicas, como a diversidade de gênero e a diversidade étnico-racial, como se a palavra comportasse conflitos que são bem distintos. As pesquisas de Bichara (2016) mostram preocupação com o esvaziamento das palavras no interior da formação docente, revelando que, em vários sentidos, a utilização de termos vagos, como se fossem *slogans*, nega as especificidades, universalizando-as sob um suposto discurso de inclusão. As autoras, pautando-se nos escritos de Hegel, Joan Scott e Gimeno Sacristán, situam essa dinâmica no centro da tríade *desigualdade-igualdade-diferença*. Esses conceitos se colocam em constante interdependência, uma vez que as desigualdades sociais se apresentam pela

---

<sup>63</sup> Sobre os usos e abusos do termo *Diversidade*, a dissertação de Fernanda Bichara intitulada *Diversidade e Educação: do slogan à intersecção das categorias sociais* (2016) traz rica e aprofundada análise.

classificação e posterior hierarquização das diferenças. Nesse mesmo raciocínio, em recente palestra sobre a Diversidade na Educação, o professor Rogério Junqueira, membro do INEP, discorreu sobre outro *slogan* da Educação, já citado nesta pesquisa: o *bullyng*. O termo *bullying* vem sendo empregado em referência a diversas manifestações de violência escolar. A palavra, erroneamente, comporta violência psicológica, física e discriminação social. Com isso, tanto reduz atos de violência de grande amplitude a atos que somente ocorrem entre pares quanto reduz o entendimento de responsabilidade, influência e ação das instituições, como a escola, como se ela não discriminasse e o problema fosse apenas das pessoas que lá estão<sup>64</sup>.

Se concebida em termos de oposição, as diferenças deixam implícitos os sentidos negativos por conta das separações e “gradações” das diferenças: homem e mulher: adultos/as e crianças; negros/as e brancos/as, e assim por diante. As diferenças, ao serem visualizadas negativamente, adquirem o tom da diferenciação, forçando a conotação de grupos de seres humanos em “melhores” ou “piores”, além do entendimento de que o diferente é sempre “o/a outro/a”. Logo, fica prejudicada a aceitação de outro ser humano como igual em termos de direitos. A diferenciação, ao invés de ser vista como possibilidade de existência, pode ser admitida como distintiva, encerradas em posições antagônicas, como bem nos lembra Daniela Auad (2002; 2003). Tal observação da autora nos é útil para questionarmos sob quais bases se firmam, ou se pretendem construir, os ideais de sociedade e de Educação. Se reconhecendo-se as diferenças, ou as ocultando sob um *slogan*, ou as hierarquizando, conferindo-se graus de cidadania a grupos de pessoas, e, por conseguinte, perpetuando as desigualdades. Já nos alertou a professora Maria Victória Benevides: “A diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime”.

Logo, frisamos a importância da elucidação dos conceitos que definem o gênero e também a diversidade, ao passo que equívocos relacionados à expressão desses fenômenos no âmbito da escola, e também fora dela, podem dar continuidade a práticas que fomentam e perpetuam as relações de tratamento

---

<sup>64</sup> Palestra de abertura do evento *Seminário: Diversidade – Avançar é preciso*, intitulada *Diversidade Social e Direitos Humanos*. Evento promovido pela Câmara Municipal de Juiz de Fora (MG), em 10/11/2015. Notas da pesquisadora.

desiguais entre mulheres e homens, brancos e negros, pobres e ricos. Infelizmente, as terminologias e orientações genéricas contidas nos documentos da Educação, e que são base para o trabalho de professores/as, são insuficientes em apreender os mecanismos de exclusão, o que enfraquece o poder de transformação do mundo social.

## 5.2 Debatendo resultados

Para realização das entrevistas, construímos um roteiro semiestruturado (Ver Anexo 5) com questões que pretenderam mapear as ações voltadas ao tema gênero, o trabalho com o tema e as possíveis reflexões das entrevistadas a este respeito. Fizemos requisições junto à Coordenadoria de Políticas Públicas Casa da Mulher para que a instituição designasse um/a representante para participar da entrevista, no que obtivemos sucesso. Procedemos da mesma forma perante a Secretaria de Educação a fim de que destacasse uma pessoa do setor de Educação Infantil. Propósito no qual fomos atendidas por meio do destacamento de duas funcionárias daquele setor. A escolha da escola a ser visitada contou com o auxílio das entrevistadas da Secretaria, que, ao tomarem conhecimento sobre a pesquisa, indicaram uma escola que atende somente a Educação Infantil, sob o argumento de que a organização de uma instituição desse nível de ensino difere em muito daquelas que atendem a níveis distintos, o que consideramos coerente com o propósito da pesquisa. Dessa maneira, protocolamos na Secretaria de Educação o pedido de realização da pesquisa na escola, pedido que também foi acolhido. Contudo, a ideia inicial de realizar entrevistas com três professoras em diversos tempos de formação esbarrou no constrangimento de participação na entrevista por parte das professoras<sup>65</sup>. Logo, realizamos apenas duas entrevistas na escola.

A Coordenadoria de Políticas Públicas Casa da Mulher aponta que o gênero é concebido de maneira equivocada. Segundo palavras da entrevistada Marília<sup>66</sup> “[...] parece que o tema que abordaram de gênero aí, não seria o gênero, as diferenças

---

<sup>65</sup> Fato relatado a esta pesquisadora pela coordenadora e pela diretora da escola.

<sup>66</sup> Adotamos pseudônimos para se preservar a identidade das entrevistadas.

de gênero<sup>67</sup>, mas trabalhando só o lado homossexual, a homossexualidade [...]”. A fala da entrevistada remete a equívoco muito discutido pelos estudos feministas: a correspondência equivocada de gênero com sexo e sexualidade. Sim, a sexualidade faz parte das discussões sobre as relações de gênero, mas as relações sexuais não exprimem a totalidade das atividades e modalidades de ação em que se hierarquizam seres humanos no funcionamento social, como bem pontua Anne Marie Devreux (2011). A sexualidade é apenas uma das dimensões em que as relações de gênero atuam policiando o que pode ser admitido como feminino ou masculino. Essa dimensão tem sido equivocadamente mencionada pelos setores religiosos, como se discutir o tema gênero na Educação dissesse respeito ao ensino de práticas sexuais, conforme já criticado neste trabalho. A Coordenadoria ressalta a importância das políticas de formação de professoras e professores, que “[...] respeite a sociedade como um todo”, tratando “[...] a mulher, a criança, o adolescente, o negro, o homossexual”, o que denota conhecimento da entrevistada sobre o franco diálogo do tema gênero com outras relações na dimensão humana.

A princípio, perguntamos a opinião das entrevistadas sobre o trato das questões de gênero, apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil como meio de combate às desigualdades educacionais. As entrevistadas da Secretaria apontam como caminho a construção “dos valores” a serem vivenciados pelas crianças nos espaços intra e extraescolares. A representante da Casa da Mulher discorda em alguns termos. Justifica seu posicionamento alegando que as políticas são feitas de forma errada, pois omitem “[...] a responsabilidade do poder público em dar uma educação de qualidade para todos”, citando inclusive a elaboração de projetos de ação social a serem desenvolvidos nas escolas, mas não aprovados por falta de responsabilidade social dos agentes públicos. Na opinião da entrevistada, existe a omissão do poder público em entrar nas escolas, o que seria uma ação efetiva no combate à violência de gênero. A opinião da professora Aline destaca a importância da abordagem de temas como o gênero durante todo o ano letivo, discordando da prática comum de realização de discussão de temas sociais

---

<sup>67</sup> A homossexualidade, como tema, prática e identidade pode ser entendida pelas entrevistadas como algo ligado ao debate de gênero. Contudo, as diferenças de gênero neste caso, como em outros, são as desigualdades, cujo combate encontra múltiplas formas de resistência. Há de se alertar para que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades.

somente em datas comemorativas. Essa é uma importante denúncia sobre a tendência da Educação em eleger conteúdos a serem ensinados às crianças baseados em critérios de maior ou menor relevância para a formação delas e, também, das/dos professoras/es<sup>68</sup>. É óbvio que alguma discussão é melhor do que nenhuma, mas alertamos para a importância sobre a conscientização dos reflexos das relações de gênero sobre a figura da mulher não somente no Dia Internacional da Mulher, assim como de outros grupos sociais. Já a professora Vanda coloca como fundamental a construção autônoma das crianças “[...] sobre essas identidades”, favorecidas pela mobilização da ludicidade. A docente nos conta que a escola realiza projetos que se apoiam na literatura<sup>69</sup>, ferramenta considerada pela educadora muito útil para o trabalho com múltiplas questões. Contudo, ela demonstra preocupação com a seleção das obras a serem discutidas, no sentido de cuidar para que não ocorra o reforço dos preconceitos, o que, por vezes, ocorre. Vanda conta que percebe esse movimento pelo questionamento das crianças, que se reconhecem em arranjos sociais e familiares distintos dos que divulgam os livros infantis. A professora Aline também tem esse olhar crítico em seu trabalho, quando questiona os fazeres pedagógicos realizados nas datas comemorativas: “[...] se prega a inclusão mas na verdade se faz a exclusão [...]”.

Um ponto que dividiu opiniões foi o questionamento acerca da presença do tema gênero na primeira proposta municipal, ainda que incipiente, e sua total ausência na segunda proposta curricular. A curiosidade sobre esse fato, para além de ser o tema de interesse desta pesquisa, está na incoerência da proposta de extensão das discussões levantadas pelo primeiro documento. Confeccionado no ano de 2011, o segundo documento se define como um caderno temático,

---

<sup>68</sup> O projeto de pesquisa *“Obstáculos e desafios de um percurso não acabado: o antigo e não esgotado debate das relações de gênero e os cursos de Pedagogia”*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Daniela Auad na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, rendeu muitas discussões a esse respeito. Nossos agradecimentos à colega Mariana Gotti, cujo Trabalho de Conclusão de Curso revelou que disciplinas de Fundamentos e Metodologias de áreas como o Português e a Matemática têm caráter obrigatório na matriz curricular da Pedagogia, enquanto que disciplinas que têm como foco temas sociais são ofertadas como disciplinas optativas, portanto, com menor prestígio à formação de professores/as.

<sup>69</sup> A questão da literatura infantil é comprovadamente via de disseminação de modelos de comportamento, quando analisada sob a perspectiva de gênero. É tema de muitos estudos, como alguns apontados nesta pesquisa. Não é possível nos aprofundarmos nessa questão, uma vez que não corresponde ao tema central da pesquisa. Embora seja questão riquíssima à Educação Infantil, por conta dos limites do Mestrado, consideramos suficientes para o momento os apontamentos das autoras citadas na pesquisa sobre o citado tema.

apresentando-se como uma continuidade mais aprofundada dos temas a serem tratados na Educação Infantil, contando, inclusive, com sugestões teórico-práticas. A esse respeito, a Coordenadoria alegou não poder afirmar com certeza o motivo dessa descontinuidade, mas atribui o fato à omissão pela falta de responsabilidade social e às pressões contrárias à abordagem das questões de gênero das bancadas religiosas, sob o argumento de que o tema divulgaria práticas sexuais homossexuais, discussão muito difundida também pelos meios de comunicação. Já as entrevistadas da Secretaria de Educação alegaram que o documento é uma construção em aberto, em franco diálogo com profissionais da Educação para que “as contribuições continuem ocorrendo” em relação a “[...] outras temáticas também”, mesmo porque debater todos os temas de uma só vez não seria possível. Conforme informado, há também a preocupação da Secretaria em não ser uma construção impositiva, “de cima para baixo”, considerando, inclusive, a participação das crianças na forma de depoimentos e desenhos. As entrevistadas dão grande detalhamento sobre todo o processo de elaboração e fundamentação do documento: encontros, seminários, estudos documentais, grupos de estudos e diálogo com universidades. Tudo isso em uma construção que não se encerra no texto do documento. Ao contrário, vem se enriquecendo ao longo dos anos. No entanto, ao serem questionadas sobre uma possível atualização das informações e discussões posteriores no documento, as entrevistadas responderam que “[...] não é questão de atualizar, aquele documento foi construído em determinada etapa e em determinado contexto [...]. É uma continuidade, tá, ele não tem que atualizar”.

Mediante essa informação, foi questionado o porquê, já que o documento continua sendo uma referência. Com relação a essa pergunta, a entrevistada Tereza disse que “[...] não é questão de retomar o documento para atualização, [...] ele é um ponto de partida [...] que vai sendo a base para os outros momentos”. Entendemos ser contraditório tal argumento. Se o documento é admitido como “base para os outros momentos” e não indica que se abordem quaisquer temas, como é o caso do gênero, o trabalho fica prejudicado, para não dizer falho ou inexistente. Concordamos com a colocação delas em ponderar sobre a impossibilidade de tratar e visualizar todos os temas de formação das crianças em uma só proposta. Daí a concretização da segunda proposta municipal, cujo terreno se delinea justamente a

partir do enriquecimento das discussões. **Mas se realmente existem discussões que vão se enriquecendo, pergunta-se: se a discussão de gênero não estiver regulamentada no referencial de trabalho, como saber se o tema vai ser reconhecido como importante e, conseqüentemente, ser debatido pelas/os professoras/es?**

Questionadas sobre os cursos de formação direcionados ao tema gênero, as entrevistadas da Secretaria de Educação não souberam dizer o porquê de não existir um curso específico. Uma alegou que havia começado a trabalhar na Secretaria naquele ano, e a outra disse que ficou afastada durante um bom tempo do trabalho por motivo de licença. Segundo as entrevistadas, a adesão aos cursos é massiva, porém o comparecimento não corresponde ao volume de inscrições. A entrevistada Tereza não soube precisar o motivo desse fenômeno, colocando o ano de 2015<sup>70</sup> como atípico em virtude da greve dos/as professores/as da rede pública. Já a professora Aline confirma a informação da baixa adesão, mas atribui o fato à falta de interesse de atualização por parte dos/as profissionais. A professora Vanda também aponta o fator da acomodação, principalmente entre professores/as efetivos/as. Contudo, a mesma professora observa que há um interesse maior por parte das/os professores/as contratados/as por motivo de contagem de pontos do currículo nos processos de contratação do município.

Ao pedir detalhes sobre os cursos de formação, as entrevistadas da Secretaria de Educação informaram sobre a existência de um grupo de estudos da Educação Infantil, conhecido por GE. Ao relatarem sobre as atividades desenvolvidas no grupo, que têm o objetivo de dar continuidade às discussões das propostas municipais, uma das entrevistadas retomou a pergunta sobre o curso específico de gênero e justificou a inexistência do curso específico da seguinte maneira:

Eu também acho que é importante especificar uma coisa nesse momento. Não tem uma gavetinha: agora eu vou trabalhar gênero, agora eu vou discutir as relações étnico-raciais [...]. Tem que perpassar todas as disciplinas de escuta, entende, eu não tenho: Ah, agora eu vou discutir relações de gênero, ou relações étnico-raciais, ou relações, não sei. Nesse

---

<sup>70</sup> Ano de realização das entrevistas.

sentido, tem que trazer essas questões para o interdisciplinar, do perpassar todos os conteúdos.

Complementando a fala da colega, a entrevistada Silvana nos conta que o gênero está presente também nas discussões de oficinas oferecidas às/aos professoras/es da Educação Infantil, que têm o propósito de debater os fazeres pedagógicos:

Uma das discussões que nós fizemos é de como nós avançamos, nós mostramos que anteriormente as escolas eram só de meninos e só de meninas [...]. Que tinha essa segregação com relação ao gênero, e hoje não, como que isso avançou na história. Como que foi esse histórico, esse avanço para que as escolas fossem mistas, então qual a postura do professor e da professora também, qual era o diferencial, o professor de meninos seria o homem, a das mulheres seria a professora [...]. Para as meninas, seria a figura da mulher, então nós temos discutido isso, então tá perpassando a discussão de gênero, das filas e tudo, foi outro grupo, então a gente tá discutindo o tempo todo, sem estar separando.

Para além dos aspectos históricos referentes ao tema gênero no campo da Educação, colocados em termos de progresso, a entrevistada Tereza observa que a divisão “rosa para meninas e azul para meninos” vem sendo desconstruída. É fato que muitos avanços ocorreram, mas as entrevistadas não mencionaram, ao longo da conversa, outras relações em que o tema se faz presente, como é o caso da fala da entrevistada da Coordenadoria, que aponta as correlações com a raça, a geração e as classes sociais. Também não foi comentado pelas entrevistadas o caráter interdisciplinar de trabalho citado por Tereza. Já a fala das professoras tecem muitos elogios aos cursos oferecidos pela Secretaria, definidos como profícuos momentos de discussão e reflexão sobre os temas tratados na Educação. A professora Vanda demonstra muito interesse pela temática da Diversidade, mas comenta que os horários dos cursos, sempre diurnos, limitam a participação de professores/as. A professora Aline nos relata sobre as contribuições de um curso sobre gênero e sexualidade feito já há alguns anos, cujas discussões a auxiliaram a lidar com as diferentes configurações de família. Em virtude da informação das entrevistadas da Secretaria da Educação de que não há cursos específicos sobre o tema gênero na Secretaria de Educação, realizamos buscas no *site* da Secretaria da Educação para

obtermos maiores detalhes sobre a iniciativa do curso específico citado pela professora Aline<sup>71</sup>. No referido *site*, não há registros sobre os cursos dos anos anteriores ao ano corrente.

Perguntada sobre a aceitação da sociedade em discutir sobre a igualdade de gênero, Marília, representante da Coordenadoria, apontou a questão da violência:

[...] o apoio da sociedade é muito grande. Ninguém suporta mais tanta violência. Seja ela violência contra a mulher, seja contra a criança, contra o idoso, contra o jovem, ninguém suporta mais tanta violência. Então, todo o trabalho de enfrentamento, de combate e prevenção também, todo esse trabalho é bem-vindo, e a sociedade quer, a sociedade abraça.

Sobre possíveis ações interinstitucionais complementares voltadas às discussões de gênero, a Coordenadoria revelou um prognóstico triste. Marília nos relata que procurou a gestão<sup>72</sup> da Secretaria de Educação, propondo uma parceria de capacitação de um/a professor/a por escola sobre o tema da violência contra a mulher. No entanto, não foi atendida sob o argumento de que professores/as já são capacitados a esse respeito. A entrevistada atribui essa recusa às especificações das atribuições das Secretarias e Departamentos do município, que não se articulam entre si. Por esse motivo, na opinião dela, é que “[...] às vezes, o poder público não funciona”, pois ações desse tipo poderiam contar com a contribuição de outros órgãos. Por outro lado, as entrevistadas da Secretaria relataram parcerias recentes com a Secretaria de Desenvolvimento Social, como o *Programa Mulheres Mil*, que tem o objetivo de oferecer qualificação profissional e discussões que abordem a participação social e políticas das mulheres. No entanto, à época da realização das entrevistas, o programa ainda aguardava repasses de verba para dar início a essas ações. Já uma professora da rede alegou não conhecer ações de natureza

---

<sup>71</sup> Embora não conste a informação no *site* da Secretaria, mediante informações da Faculdade de Educação da UFJF, tivemos conhecimento de que o curso de formação *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil* foi ministrado pelos professores Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro aos/às professores/as da rede municipal de Juiz de Fora (MG) no ano de 2010.

<sup>72</sup> A entrevistada não citou nomes nem em qual lapso de tempo ocorreu esse episódio.

articulada, enquanto outra apontou parcerias da Secretaria com diversas Universidades em eventos que debatem temas importantes para a Educação<sup>73</sup>.

A Coordenadoria informou que realiza ações junto à comunidade que conscientizam a comunidade na forma de *blitz* educativas, em que são distribuídos materiais informativos sobre as leis de proteção à mulher. Ademais, também são realizadas palestras realizadas na sede da instituição. Relata ainda que a Coordenadoria conta com uma psicopedagoga que dá apoio às crianças que acompanham suas mães nos atendimentos prestados pela instituição, mas observa que o apoio à criança é feito de maneira pontual, pois não constitui o seu público-alvo. Quando necessário, é acionado o Conselho Tutelar conforme a necessidade, como o caso relatado de uma criança que se manifestou conivente ao pai quanto à violência sofrida pela mãe. Esse episódio demonstra que a criança reproduz o discurso da violência presente em seu cotidiano, o que revela claramente a importância da qualidade da interação com as/os adultos, já analisada em outros momentos desta pesquisa.

Sobre o aspecto da relação adulto/a/criança, as entrevistadas da Secretaria de Educação dão larga atenção à importância da relação com as famílias das crianças. A entrevistada Silvana coloca que “[...] essas questões tem que ser junto com a família, porque perpassa questões culturais, não é? Até que a própria criança traz de casa. A própria criança fala ‘meu pai falou que isso não é coisa de menino’”. Segundo as entrevistadas, a Secretaria orienta que professores/as considerem outras instâncias formadoras e responsáveis pelas crianças, como “[...] as pessoas que moram na minha casa, e as que cuidam de mim”. A entrevistada Tereza aponta a importância da formação para que professores e professoras tenham embasamento para que elas/es “não cometam práticas equivocadas”, com o intuito de que a ação esteja coerente com a proposta. Silvana relata, então, um exemplo que foi discutido, junto com uma família, sobre a formação das filhas na Educação Infantil:

---

<sup>73</sup> Para maiores informações sobre as relações, apropriações e entendimentos sobre o Plano nacional de Políticas para as Mulheres e a rede municipal de Juiz de Fora (MG), acessar dissertação de Raquel Borges Salvador, cujo título é *O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM – e as professoras mulheres: aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas e a sala de aula (2016)*.

[...] a gente sabe de várias situações, eu mesma já presenciei algumas: “eu não quero a minha menina na fila de menino”. Como assim? Isso tem que ser trabalhado com a família, não existe fila de meninos e meninas, existe fila de crianças, né? E pode ser duas filas, ou outro momento que ela não existe, que as crianças caminham lado a lado sem esse padrão, nós temos discutido muito.

A fila é um ponto comum que as entrevistadas utilizam como exemplo de discussão em que o gênero atua disciplinando o comportamento infantil. Nesse ponto, elas acrescentam ao relato o tipo de postura que adotam. A professora Vanda conta que a criança que entra na fila do sexo oposto é censurada pelas próprias crianças, o que ela diz não valorizar. Vanda rebate dizendo que para ela “[...] fila é fila [...] tanto faz se é de um lado ou do outro”, e que isso é dito às crianças. Outra questão que é apontada pela Secretaria de Educação é a discussão sobre o trabalho parental e de outras configurações de família. As entrevistadas da Secretaria questionam junto às professoras, tanto no grupo de estudos quanto nas oficinas, se a obrigação de cuidar das crianças é só da mãe, e se perguntam sobre a figura do pai e outras possíveis figuras masculinas que podem cuidar das crianças. Um esforço válido para a reflexão sobre os mitos e responsabilidades referentes ao gênero, mas observamos que ainda falta nesses espaços de discussão a consideração sobre filhos e filhas de homossexuais, lésbicas e transexuais, situação esta recorrentemente enfrentada pelas professoras da rede, que relatam os conflitos das crianças a esse respeito. As duas professoras fazem reflexões, inclusive pessoais, sobre o desmonte da família idealizada, outro mito ligado às relações de gênero tradicionais. Sobre a sua postura em relações a essas famílias, foram relatados episódios de relações com familiares homossexuais e também lésbicas. Aline atribui ao curso de formação específico, realizado já há alguns anos, o seu aprendizado em lidar com essa questão. E observa:

[...] então foi bom para a gente estar aceitando, porque a partir do momento que você aceita, a criança também aceita. Porque se o adulto aceita, a criança aceita e não discute muito, mas se o adulto leva o questionamento, a criança acaba questionando também.

Com essa observação da professora, entendemos o papel fundamental da docência, e dos/as adultos/as em geral que trabalham junto à Educação Infantil, em

se posicionar diante das situações de preconceito. A postura do/a adulto/a dá o tom das relações, tanto na escola como nos outros espaços em que as crianças se inserem. Quando a criança é exposta a relações acolhedoras, afetuosas e justas, ela corresponde a esse tratamento. Se o tratamento for o oposto, ela responde à altura, como o episódio relatado pela Coordenadoria do menino que reproduz o discurso da violência que seu pai sustenta. Além disso, percebemos o conflito interno das professoras em lidar com suas próprias construções acerca dos preconceitos, confirmadas também na fala da professora Vanda:

[...] mas sim de desconstruir essas coisas, que passam até pela gente mesmo. **Porque a gente foi criado assim, homem é homem, e mulher é mulher**, né, tem as questões que menino pode e a menina não pode, e isso tem que ser desconstruído. É um trabalho de uma vida inteira, porque a gente tem que continuar seguindo. Vez ou outra vem alguma coisa que a gente pensa “não, não pode ser assim”, porque a família de hoje é uma família diferente, e eu tenho que trabalhar essas diferenças, e ensinar para eles o respeito a essas diferenças (grifos nossos).

Notamos claramente as influências das construções sociais na formação humana de modo geral e como essas construções perpassam todos os ambientes, inclusive o escolar. Embora as professoras entrevistadas defendam que as construções de gênero das crianças sejam, em primeira instância, de responsabilidade da família, professores/as também são pressionados pelos comportamentos impostos pela sociedade ao longo dos tempos históricos, sendo postos à prova quando se deparam com os propósitos da formação que realizam junto às crianças. Ao passo da evolução sobre as discussões dos estudos de gênero e da Educação, bem como de outros temas, eles/as se veem às voltas com questionamentos sobre a sua própria subjetividade enquanto seres humanos também. Tudo isso nos leva a crer que, comumente, todos e todas recaem na concepção da diferença como diferenciação, conforme já debatido nesta pesquisa. A princípio, os problemas, se e quando aparecem, “é são do/a outro/a”, ou seja, das famílias, como se nós mesmos/as, como professores/as, não fôssemos afetados/as nem fizéssemos parte ou contribuíssemos nesses mesmos conflitos, situação esta que vai se descortinando na fala das entrevistadas, ao passo do detalhamento delas acerca das situações cotidianas na Educação Infantil.

Perguntadas sobre as rotinas e brincadeiras das crianças na escola, as professoras responderam que há momentos livres e dirigidos, como as atividades e as brincadeiras e jogos. A professora Aline diz que todas as suas atividades e brincadeiras são feitas de maneira coletiva. A professora Vanda relata que há situações em que as crianças brincam do que quiserem, com diversos brinquedos, e há outros momentos em que a brincadeira é dirigida, como na ocasião em que as crianças brincam de jogos, por exemplo. Essas brincadeiras, de acordo com a referida professora, são direcionadas a favorecer a integração entre as crianças, a criatividade e a criticidade, dependendo do tema do projeto pedagógico que a escola estiver trabalhando no momento. Quando perguntado se, em alguma circunstância, as professoras observam alguma demarcação de gênero e que postura adotam nessas situações, a professora Aline descreve que sua turma é bastante integrada, citando exemplos em que meninos e meninas, além de brincarem juntos, demonstram naturalidade em transitar pelas funções nas brincadeiras. Já a professora Vanda observa demarcações de gênero nas filas, como já exposto, e no material didático, como é o caso da utilização da folha rosa. A docente relata que é comum meninos se recusarem a usar folhas cor de rosa, argumentando que “[...] é de menina”. Sobre esse tipo de situação, conta que rebate esse argumento, colocando que vai ser usada aquela folha “[...] e vamos usar até acabar, porque não temos outra”. E acrescenta que, sim, é admissível uma criança não gostar da cor, mas não concebe a afirmação de que uma dita coisa é de menina, por exemplo, porque seria uma manifestação do sexismo. Após sua justificativa, a educadora demonstrou insegurança, alegando não saber se agir assim é correto.

Outra questão levantada na entrevista foi a opinião das professoras acerca da visão da escola, dos/as outros/as professores/as e das famílias sobre o tema gênero. A professora Aline nos disse que na escola em que realizamos a entrevista, não se trabalha a separação por gênero nas brincadeiras, o que leva as docentes a assumir uma postura igualitária, conduta respaldada pela direção da escola. Trata-se de uma realidade que nem sempre se repete em outras escolas, “[...] porque, infelizmente, dentro da nossa área, dentro da Educação, ainda se tem muito preconceito com tudo, racismos, enfim”. Acrescenta, ainda, que as famílias atendidas pela escola acompanham o direcionamento do trabalho da escola na

forma de oficinas promovidas pela instituição. Ela observa que não houve um trabalho diretamente sobre o tema gênero, mas atesta que a discussão sobre outros temas favorece as famílias a caminhar junto com a concepção igualitária da escola. A professora Vanda constata que “[...] ainda existem muitos tabus e muitos estereótipos que precisam ser desconstruídos, e as crianças têm muita influência familiar a respeito disso”. E confirma a informação da organização desses encontros pela escola, que têm o objetivo de discutir a Educação das crianças, mas, de acordo com sua visão, há pouco envolvimento da família.

Por fim, perguntamos a opinião das entrevistadas sobre a discussão de gênero na Educação Infantil, pedindo que nos fossem esclarecidos os argumentos que fundamentam essa opinião. As entrevistadas Silvana e Tereza, da Secretaria de Educação, ressaltam a tenra idade das crianças como momento propício à construção de valores relativos ao respeito à Diversidade. Marília, representante da Coordenadoria, observa que se fazem necessárias, na forma de uma disciplina, discussões sobre Direitos Humanos e a proposta de uma linha de atendimento com psicólogos e assistentes sociais que trabalhassem junto às crianças e às famílias. A professora Aline considera a discussão muito interessante para a área na busca do respeito pelo outro e do combate aos preconceitos que existem na Educação. A professora Vanda entende a discussão como fundamental para a promoção da igualdade, do respeito às diferenças, da desconstrução dos preconceitos e no combate à violência sofrida pelas mulheres, “[...] negros, travestis e lésbicas”.

### **5.3 Algumas considerações sobre o que foi apurado e muitas questões que ficam**

A pretensão desta pesquisa foi realizar um mapeamento dos aspectos que se sintonizam – ou não – no debate do tema gênero junto à Educação Infantil, uma vez que, com tantos avanços que dizem respeito aos direitos das mulheres, ainda observamos crianças e jovens repetindo jargões sexistas e homofóbicos. Como mulher, mãe e professora, busco uma resposta: por quê? Por que crianças pós-Lei Maria da Penha se portam assim? Tristemente, constatamos que elas são educadas

desta maneira... Então, arregacemos as mangas! Ao trabalho, educadora! Quais as frentes de trabalho a serem conhecidas, adotadas e respeitadas? Vamos a elas.

Para entender a dimensão política de uma retórica machista e hierarquizante declarada<sup>74</sup>, salientamos a profusão de influências muito amplas que disputam a seara da Educação, lutando por espaços de ação junto às escolas e às crianças. Propostas de universalização do ensino, melhorias da qualidade dos serviços e de infraestrutura, modificações curriculares, formação docente, pedagógica e humana. Todos esses aspectos estão sempre na pauta de debates de profissionais da Educação, pesquisadores/as da área, juntamente com movimentos sociais e civis, e também com os governos, sob a égide da democracia. O que se descortina é um panorama de tensões, que envolvem distintos interesses e muitas frentes de operação. Luiz Fernandes Dourado (2010) analisa como as discussões sobre as políticas educacionais, comportam embates sociais mais amplos, entre classes sociais, grupos e distintas conjunturas políticas:

[...] o processo educativo é mediado pelo contexto sociopolítico e cultural mais amplo, pelas condições em que se organiza a sociedade e pelos processos de regulamentação e regulação em que se realizam a institucionalização do direito social à educação, as dinâmicas organizacionais e, conseqüentemente, as políticas de acesso, permanência e gestão, que não se dissociam dos marcos estruturais da sociedade brasileira, fortemente marcados por uma tradição histórica, cujo *ethos* patrimonial não foi totalmente superado, onde a desigualdade social se faz presente num modelo societário desigual e combinado. (DOURADO, 2010, p. 679-67, grifo no original)

São interesses individuais e coletivos diversos, em que estão envolvidas as reais dimensões do reconhecimento à participação social. Entendemos que o caminho a se percorrer neste objetivo é o da justiça, que se pauta pelo usufruto das mesmas condições de liberdade e igualdade de direitos, assim como prega a corrente do Feminismo Igualitário, definição resumida e tomada emprestada de Lucila Scavone (2001). É agir com respeito aos direitos, garantidos pelas leis deste país. É o que ponderam os estudos da comunidade acadêmica e das secretarias

---

<sup>74</sup> Reportamos à notícia veiculada em Juiz de Fora (MG) pelo site da Rádio Catedral, de 15/07/2015, mencionada nesta pesquisa, em que dois vereadores da cidade se comprometeram publicamente em votar contra qualquer política cujo tema remeta ao gênero.

voltadas às políticas sociais analisadas neste trabalho, sob a perspectiva do gênero e da Educação voltada às crianças pequenas.

Os avanços das organizações de mulheres pela busca da cidadania democrática em todo o mundo, em termos de políticas públicas e órgãos especializados, assim como as produções teóricas sobre os reflexos do tema gênero nas muitas realidades, têm sido importantes ferramentas para pensarmos a dimensão da qualidade dos serviços educacionais, como as condições de acesso e permanência na escola e os propósitos a que a Educação atende. A Educação que se pretende privilegia a reprodução de conhecimentos ou preza por discussões que ampliam o repertório das crianças? Lembramos que as leis da Educação colocam a criança como cidadã de direitos, propósito no qual deve se pautar a ação de professores e professoras, assim como de toda a sociedade. Portanto, toda e qualquer discussão que adentre o ambiente da escola, como o tema gênero, já está colocada para se debater junto às crianças, coerentemente à função social da instituição escolar. Debater gênero na escola é, ainda e sobretudo, um direito da criança!

No entanto, o panorama que se abre diante desta pesquisa é um terreno de conflitos. A começar pela velha/nova pauta de discussão do gênero junto à Educação, que sempre rondou a redação dos documentos. Setores favoráveis apontam a conscientização sobre a amplitude dos reflexos do tema e o acesso igualitário a bens e direitos, enquanto outros defendem uma suposta moral que insiste em oprimir e delegar pouca estima social a cidadãos/ãs brasileiros/as legítimos/as, ferindo publicamente a ordem democrática. Ressaltamos que, sem estima social, não há reconhecimento social que se consolide se, como cidadã/ão, alguns seres humanos são mal vistos e/ou invisibilizados. Essas pessoas, como as mulheres, negras e negros, idosos e idosas, pobres, homossexuais, lésbicas, transexuais, entre outros/as, historicamente têm sua existência tolhida por violências, deboches, sobrecargas e censuras de vários tipos por parte da comunidade em geral, dos representantes dos governos e de colegas de escola. Isso quando não sucumbem ao isolamento social e se retiram das escolas e espaços públicos. Muitas são, literalmente, caçadas e mortas. Onde estão os

direitos dessas pessoas? Formalmente, eles existem, mas são abertamente desrespeitados, civil e institucionalmente.

Esse quadro de avanços teóricos e de retrocessos das orientações educacionais a respeito das discussões – ou não – sobre gênero na Educação e também na Educação Infantil, se revela ainda nas intenções da sociedade e do governo quando a agenda da Educação considera as prioridades e estratégias de trabalho a serem adotadas pelos sistemas de ensino. Os argumentos sustentados, sejam eles contra ou a favor deste debate, são a expressão da vontade política e, por conseguinte, do que se deseja como imperativos de regência e organização da sociedade. Em nome de uma maior inclusão, o argumento atual dos documentos é o de supressão do termo gênero, colocado implicitamente em discussões mais amplas que adentram a temática da Diversidade, cujo termo confunde a acepção da igualdade em termos de direitos, resguardadas as diferenças humanas. Avanços e retrocessos são observados também no que diz respeito à agenda do gênero, cujas políticas de combate ao preconceito e suas manifestações não encontra acolhida suficiente na rede de instituições que deveria dialogar em termos de ações educativas, preventivas e de formação profissional voltadas ao desmonte do ciclo de violência a favor da igualdade em termos de direitos.

Diante desses posicionamentos, adquiridos ao longo da produção desta pesquisa, foi apurado também que o tema gênero, além de se apresentar claramente como origem de muitas formas de preconceito e violência, tem sua discussão negada na Educação Infantil, o que figura notoriamente como um desrespeito aos princípios e fins da Educação, que privilegia o/a cidadão/ã criança. O ECA coloca a criança como figura de absoluta prioridade em termos de direitos sociais e políticos, visando ao pleno desenvolvimento e o exercício à cidadania. A LDBEN consubstancia essas proposições, alocando a escola como espaço de produção de conhecimentos e de acolhimento, tendo como princípios a pluralidade de ideias e o apreço ao respeito e à tolerância.

Em muitos momentos, parece que essas orientações de atenção para as infâncias ficam esquecidas. A jornalista Daniela Arbex, do jornal *Tribuna de Minas*<sup>75</sup>, denunciou no ano de 2015, o descaso da cidade de Juiz de Fora para com as

---

<sup>75</sup> Matéria divulgada na edição do dia 28/05/2015.

infâncias, já que a cidade não possui um Plano Decenal de Direitos Humanos da Criança. Além de ferir a Constituição Federal, é precária a situação de políticas de atendimento à população infanto-juvenil, já que sem dados referentes a essa população, fica prejudicada a discussão dos problemas que a afetam. Muitos problemas são apontados pela jornalista para a realização da iniciativa: o fato de a Promotoria da Infância e da Juventude estar sem responsável titular; a falta de membros no conselho que versa sobre as questões orçamentárias; pouca participação do poder Público; a precarização dos serviços do Conselho Tutelar e a desarticulação da rede de proteção à infância. Um grande desafio, apontado pelo secretário de Desenvolvimento Social de Juiz de Fora, Flávio Checker, é romper com o modelo assistencialista e encarar definitivamente as políticas sociais como direitos do/a cidadão/ã, ganhando a sociedade para além da rede de proteção. Não tratar as crianças e as infâncias como prioridade também não figura como uma violência? Atrevemo-nos então a dizer que, assim como as mulheres e os homossexuais, as crianças também se encaixam nas minorias sociais, uma vez que têm pouca representatividade social e são percebidas como incapazes jurídica e legalmente.

As desigualdades que existem na sociedade como um todo têm seus reflexos no ensino, como já nos alertava Kenneth Zeichner (2008). O autor analisa a formação de professores/as na perspectiva da justiça social em tempos de tantas incertezas, em que coexistem o fator da formação docente e a responsabilidade social e política em concorrer para o término das desigualdades. Professores/as têm de lidar com as suas próprias visões de mundo, com inconsistências acerca do que precisam ensinar e com as condições de formação que consolidem o que pretendem realizar. Coexistem relações de âmbito pessoal e coletivo, pois estão em jogo a forma como professores/as lidam pessoalmente com questões sociais e a vontade – ou não – de assumirem a tarefa de discussão, e também os interesses dos sistemas de ensino na formação desses/as profissionais e das crianças – se para cumprir os programas curriculares ou transformar a sociedade. Visa-se à reconstrução da sociedade em vias igualitárias como tarefa de todos e todas?

Dessa maneira, faz-se urgente retomar os pilares dos direitos fundamentais das crianças, dentre eles – e em especial – a Educação, sendo colocadas de lado as

antigas concepções de controle social das infâncias, fenômeno analisado por Luis Antonio Miguel Ferreira (2010). A incoerente censura de temas a serem abordados na Educação pode estar relacionada a um mecanismo de controle social das infâncias. Apesar de tantos avanços nas legislações, adultos/as desmerecem ações que se direcionem à/ao menor cidadã/ão. Já estabelecia o ECA, em 1990, que nenhuma criança pode ser objeto de atentado, “por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, Crianças e jovens constroem sua cultura de maneira ativa. Apoiar ou não a adoção de um tema ou outro não deveria ser pauta de discussão. Aliás, deveria ser pauta de discussão a adoção de temas que cada vez enriquecessem mais as construções das crianças sobre as muitas formas de existência. Tal censura, resultante das pressões políticas em torno do tema gênero e também da ausência de políticas municipais voltadas ao público infanto-juvenil parece-nos indicar novamente avanços caminhando junto a retrocessos. Qual ideal de infância tem-se em mente: o de um indivíduo abstrato e incapaz, ou aquele em que consideramos a criança como sujeito ativo em suas relações sócio-históricas, que ressignifica o que aprende? Por que se concebe não ser adequado debater temas como o gênero com as crianças? Invisibilizar discussões referentes ao tema gênero é prática construtora da criança como incapaz.

Ferreira (2010) pondera que as políticas educacionais devem, intencionalmente, propiciar novas e distintas formas de pensamento à criança em respeito à sua condição de cidadã, o que requer ações orientadas e conscientes dessa responsabilidade e coloca a importância da elaboração das políticas. As pessoas envolvidas nessas discussões têm de priorizar este entendimento. Nesse sentido, já nos alertava Zeichner (2008):

Seja o que for que alguém pense sobre o papel dos professores e do ensino, deveria estar disposto a sujeitar seus próprios filhos e netos ao que advoga para os filhos de outras pessoas. Se esse princípio fosse seguido pelos que criam as políticas em todo o mundo, provavelmente encontraríamos uma lacuna muito menor na qualidade da educação experimentada por diferentes crianças. (ZEICHNER, 2008, p. 14)

Discussões como sobre o tema gênero são erroneamente vistas ainda como indignas de serem abordadas junto às crianças. Como tratar qualquer tema na Educação como indigno se o 1º artigo da Constituição Federal traz como

fundamento a dignidade da pessoa humana? De que pessoa humana estamos falando? De crianças, jovens, adultos/as e idosos/as. Mulheres e homens, sejam elas/es negras/os, de classe alta ou baixa. Moradoras/es do campo, ou da cidade. Homossexuais, lésbicas, bissexuais ou travestis. Populações carcerárias ou ribeirinhas. Indígenas ou quilombolas, e muitas outras pessoas. A pessoa humana são todas as pessoas!

Toda essa gama de pessoas esteve, está, ou estará na escola. Um público plural. Coerentemente a esse princípio, a pesquisa revelou que o gênero é tema recorrente das reflexões das professoras da Educação Infantil, que buscam alternativas de diálogo com os cursos de formação da Secretaria de Educação. A discussão do tema também faz parte dos pilares de ação da Coordenadoria de Políticas da Mulher de Juiz de Fora. Pensando em uma dimensão pedagógica, pelo que foi apurado, a discussão do tema gênero se faz presente nos momentos de formação continuada das professoras, mas como aspecto adjacente, o que nos leva novamente a pensar a dimensão política. A dimensão política considera a categoria tão adjacente que se desconsidera a possibilidade de uma proposta de curso específico ou mesmo a atualização documental sobre os debates que fazem parte do cotidiano de professoras da Educação Infantil de forma profícua, considerando-se o potencial de formação das crianças pequenas. Ainda sobre os cursos de formação da Secretaria, a oferta descontinuada/interrompida<sup>76</sup> de cursos sobre o tema gênero nos instiga a pensar se tal fato não guardaria relação com a falta de consenso sobre a abordagem – ou não – do gênero na Educação, como retratado nesta pesquisa. De qualquer forma, a ausência de um curso sobre gênero para as educadoras da Educação Infantil é notoriamente um desrespeito às DCNEI de 2009, que indicam explicitamente o trabalho com o tema. Ao lado das muitas divergências em torno do tema no texto do PNE, as DCNEI permanecem inalteradas. Novamente, lembramos que as DCNEI têm caráter de cumprimento obrigatório.

Outro retrocesso observado foi a negação de uma parceria da Secretaria de Educação com a Coordenadoria de Políticas Públicas Casa da Mulher, cujo foco é a proteção social contra a violência de gênero, a ser trabalhada de forma preventiva

---

<sup>76</sup> Referimo-nos ao depoimento da entrevistada Aline, que, por volta do ano de 2008, participou do curso ministrado pelos professores Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro, cuja iniciativa não faz mais parte do quadro dos cursos da Secretaria de Educação.

por meio de práticas educativas e justas. É possível afirmar que discussões genéricas e superficiais irão embasar professores e professoras a dialogar sobre o sexismo, a discriminação e o abuso dos direitos? Ou resolver o conflito da folha rosa, ou dos banheiros para ambos os sexos, sem recair em estruturas que convencionalmente rotulam ou subordinam seres humanos? O que dizer acerca da fala da professora Vanda que, ao mesmo tempo em que se posiciona contra o sexismo, demonstra insegurança com relação à maneira como lida com a repulsa dos meninos à folha rosa? Se a formação a esse respeito fosse consistente, ela não teria dúvidas, certamente.

O diagnóstico final é que o caminho para uma Educação Infantil com igualdade de gênero é bem longo, mas já o estamos trilhando vigorosamente. As instituições e materiais pesquisados evidenciam muitos caminhos a serem desvendados: os diferentes discursos, (específicos e genéricos), as influências da sociedade na redação dos textos educacionais (discussões/avanços/retrocessos), as múltiplas facetas da violência de gênero (causas/reflexos/manifestações/prevenção), o embasamento precário dos órgãos da Educação sobre o tema, a influência de adultos/as na construção das subjetividades das crianças, a violência de gênero, os significados das ausências e descontinuidades sobre a discussão do gênero e a falta de articulação institucional para o combate ao sexismo são alguns deles. Encerramos a reflexão assim como Nina Madsen (2008), “com mais questões do que propriamente respostas”, porque, diante do que foi apurado, há muitos caminhos de pesquisa a serem desenvolvidos no Doutorado, ou por outras pessoas que acessarem este trabalho. Diante dos contextos acessados e mencionados, continuamos perguntando:

- ✓ Por que os documentos da Educação ainda apresentam resistências em tratar o tema gênero? Debates no âmbito da área da Educação apontam claramente a abordagem de temas sociais como pedra de toque nas dimensões de acesso e permanência na Educação.
  
- ✓ Quais as consequências de o tema gênero se ausentar das orientações de trabalho na Educação Infantil sejam em documentos nacionais ou

municipais? Será que os cursos de formação, inicial ou continuada, vão dar importância a essa discussão, sem que isso esteja presente nos Planos de Educação?

- ✓ Com tantas disputas, serão mantidas, ampliadas ou menores as linhas de pesquisa e disciplinas voltadas ao gênero nas Universidades?
- ✓ Qual a razão de alguns setores da sociedade desmerecerem o tema gênero? Por que, quando se propõem a discutir o tema, se apoiam em definições equivocadas e caricatas, “prevendo” efeitos completamente surreais, mesmo existindo tanto acúmulo de pesquisa a este respeito?
- ✓ Por que se acredita e se fala em justiça, se existe a negação de preconceitos relacionados ao gênero? Os alarmantes índices de violência<sup>77</sup> não querem dizer nada?
- ✓ Como professores/as, sem uma formação aprofundada sob o ponto de vista do gênero, irão transmitir conhecimentos adequados às crianças?
- ✓ Crianças que não recebem uma Educação igualitária e respeitosa sob o ponto de vista do gênero irão adquirir o senso de justiça por conta própria? Respeitarão os direitos dos outros seres humanos? Terão noção de que, para cada direito, há um dever? Compreenderão que todo ato de violência é repugnante, além de ser um crime?

---

<sup>77</sup> Estima-se que, a cada ano, 527 mil pessoas são estupradas no Brasil. Desses casos, somente 10% dos casos chegam ao conhecimento da polícia. De acordo com os registros do Sinan (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), 89% das vítimas são do sexo feminino (Fonte: Nota Técnica IPÉA - *Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde* (versão preliminar), n.11, 2014). O *Mapa da Violência – Homicídio de Mulheres*, de 2015, desenvolvido pela Secretaria especial de Políticas para as Mulheres em parceria com a ONU Mulher, revela que o número de mulheres assassinadas cresceu 21% em 10 anos. Nesse período, 46.186 mulheres foram assassinadas no Brasil. Fonte: <http://uol.com.br/noticias>. Divulgado em 09/11/2015.

- ✓ Crianças que não recebem uma Educação igualitária e respeitosa aprenderão a se indignar perante uma injustiça? Saberão se defender se forem vítimas ou testemunhas de preconceito ou atos de desonestidade?

Diante disto, a máxima dos feminismos que diz que a perspectiva de que “para cada desigualdade sempre haverá uma resistência” se traduz, na forma de grata surpresa, ao final do desenvolvimento desta pesquisa. Em 1º de setembro do ano de 2015, houve a divulgação de nota pública<sup>78</sup> redigida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que versou sobre a elaboração do atual PNE. A nota manifesta

[...] **a preocupação com planos de educação** que vem sendo elaborados por entes federativos brasileiros **e que têm omitido, deliberadamente**, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação **ao trato das questões relativas à diversidade cultural e de gênero**, já devidamente consagrados no *corpus* normativo do País para a construção da cidadania de segmentos específicos da população brasileira e sobre o qual não pode permanecer qualquer dúvida quanto à propriedade de seu tratamento no campo da educação (BRASIL, 2015, p. 3, grifo nosso).

O documento se encerra afirmando que

[...] **o CNE considera que a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão** (BRASIL, p. 3, grifo nosso).

Um bálsamo para seguirmos resistindo e lutando. Para o momento do Mestrado, fim.

<sup>78</sup> Disponível em [www.spm.gov.br/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobre-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/nota-publica-sobre-ideologia-de-genero](http://www.spm.gov.br/noticias/conselho-nacional-de-educacao-emite-nota-sobre-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/nota-publica-sobre-ideologia-de-genero). Acesso em 22/09/2015. Nossa gratidão à professora Ana Liési Thurler.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristóvão D. de. GUINDANI, Joel F. SÁ-SILVA, Jackson R. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I. Nº 1- Julho de 2009 – P. 1-15.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo; Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**. Nº 56. 2002-2003; P 136-143.

\_\_\_\_\_. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro; DP&A Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. São Paulo: FEUSP, FAPESP, Tese de Doutorado, 2003.

\_\_\_\_\_. LAHNI, Cláudia. Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do *slogan* ao apetite da democracia. **Revista Eptic Online**, v. 15, n. 3 p. 117-130, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. RAMOS, Maria R. Relações de Gênero e Docência na Educação Infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas. In: SEMINÁRIO ENLAÇANDO SEXUALIDADES 2015. **Anais IV Seminário Enlaçando Sexualidades 2015**. Disponível em [www.uneb.br/enlacandosexualidade/2015/07/08/anais-IV-seminario-enlacando-sexualidade-2015/](http://www.uneb.br/enlacandosexualidade/2015/07/08/anais-IV-seminario-enlacando-sexualidade-2015/)

BAPTISTA, Mônica C. **A linguagem escrita e direito à educação na primeira infância**. 2010. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) Acesso em 07/10/2014.

BARBOSA, Maria Carmen. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) Acesso em 07/10/2014.

BICHARA, Fernanda. **Diversidade e Gênero na Formação Docente: das potentes intersecções das categorias sociais aos equívocos do slogan**. Juiz de Fora, 2016. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é Participação**. São Paulo; Ed. Brasiliense, 1983;

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/leis>. Acesso em 15/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13/07/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Editora Fisco e Contribuinte. 79 P.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 7 dez. 1993. Acesso em 14/08/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25/06/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília; Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal. Brasília; 2001, 186 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 13.005**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm) Acesso em 24/10/2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020 e dá outras providências. Disponível em [www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idproposicao=490116](http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idproposicao=490116) Acesso em 06/12/2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 022/1998**. Elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Acesso em 21/08/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos, Brasil, 2007. Vol. 4. Disponível em P.portal.mec.gov.br. Acesso em 05/10/14.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília; 2009, 64p.

BORGES, Kátia F.C. DURÃES, Sara J. A. IDE, Maria Helena S. **Educação de Mulheres e o discurso do progresso na primeira metade do século XX**. Anais III Congresso em Desenvolvimento Social. (Des)igualdades sociais e desenvolvimento. Unimontes. 2012. Disponível em <http://www.congressods.com.br/terceiro/index.php/trabalhosaprovados/desenvolvimento-genero-e-geracao/231-educacao-de-mulheres-e-o-discurso-do-progresso-na-primeira-metade-do-seculo-xx> Acesso em 21/07/2014.

BOTO, Carlota R. Pombalismo e Escola de Estado na História Brasileira In: SAVIANI, Demerval et al. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Demerval Saviani (organizador)- Vitória: EDUFES, 2010- P. 107-152.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Carlos- SP, Editora da UFSCAR/Editora da UFSC, 1999. P. 19-40.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (com)formação das identidades profissionais. **VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. 06 e 07 de novembro de 2006-UERJ-Rio de Janeiro-RJ – P.1-16. Disponível em [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf) Acesso em 29/07/2014.

CEZAR, Kelly P. L. FELIPE Delton A., FRANÇA Fabiane F. Nova proposta de educação na primeira república brasileira: a coeducação dos sexos. Revista **Histedbr** [on line]. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art10\\_27.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art10_27.pdf) Acesso em 29/07/2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. 2002; ano 10, P. 171-188.

CRUZ, Lilian M. SILVA, Zenilton G. SOUZA, Marcos L. **O brinquedo e a produção do gênero na educação infantil**: uma análise pós-estruturalista. Disponível em [www.periodicos.ufes.br/gepss/article/download/3880/3095](http://www.periodicos.ufes.br/gepss/article/download/3880/3095) Acesso em 29/07/2013.

DAMICO, José, KLEIN, Carin. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E. PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012. P. 63-85.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo:um quadro de análise sobre a dominação masculina. In: **Cadernos de Crítica Feminista**. 2011, ano V, n.4, P. 06-29.

DOURADO. Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**2010, vol. 31, n.112,P.677-675.

FALUDI, Susan. **Backlash**: o contra-ataque na guerra não declarada às mulheres. Rio de Janeiro; Ed. Rocco, 2001.

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo; Cortez, 2010.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, 2007 – P. 101-138.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo; Ed. Atlas, 2008

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. 2010. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) e Acesso em 07/10/2014.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2011, vol.19, n.2, P. 467-474. Acesso em 29/07/2014.

HOLLANDA, Lourival Júnior Alves de. O PNE e as políticas educacionais no debate atual. **Revista Inter-Ação**. UFG. 2005, n. 30, P.57-74.

JUIZ DE FORA, Secretaria de Educação. **A prática cotidiana na EI**: diálogos no cotidiano. Contempla os fundamentos teóricos e a organização prática das instituições de Educação Infantil em Juiz de Fora. 2011.62p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Educação Infantil**: A construção da prática cotidiana. Trata dos princípios que devem orientar a organização das instituições de Educação Infantil em Juiz de Fora. 2010. 61 p.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) e Acesso em 07/10/2014.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. Tysuko M. Kishimoto (organizadora). São Paulo; Cortez, 2002. P. 13-43.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educ. Soc.** [on line]. 2006, vol.27, n.96, pp.797-818.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre; Mediação, 1988.

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

\_\_\_\_\_. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero In: **Proj. História**, São Paulo, (11), nov.1994 –P. 31-46.

LUZ, Iza R. da. **Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil**. 2010. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) e Acesso em 07/10/2014.

MAIO, Eliane Rose. MIRANDA, Ariane C. T. Sexualidade(s) e infância(s): questões formativas. In: CHAVES, Marta. **Desafios e êxitos da escola atual**: reflexões e estudos sobre a diversidade e as necessidades educativas especiais. Maringá. Eduem. 2014. P. 165 – 179.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociologia.2006. Campinas; vol.27.nº 94. P 47-69. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf) Acesso em 17/07/2015.

MARANHÃO, Damaris G. **Saúde e bem estar das crianças**: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. 2010. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) e Acesso em 17/10/2014.

MARTINS, Antonio Ribeiro; RABELO, Amanda Oliveira. **A mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do magistério. Disponível em [Pe://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf](http://Pe://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf) Acesso em 19/07/2014.

MICARELLO, Hilda A. L. S. **Avaliação e transições na Educação Infantil**. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) e Acesso em 07/10/2014.

\_\_\_\_\_. Relações interpessoais enquanto espaço de construção de saberes dos professores de educação infantil. In: SILVA, Léa S. P. **Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil**. Juiz de Fora, MG; FEME, 2005 – P.47- 58.

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático**: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. 2010. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) e Acesso em 07/10/2014.

MOREIRA, Jasmine. **Janelas Fechadas: a questão LGBT no PNE 2014**. Curitiba, 2016. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Federal do Paraná.

MUNCK, Daniela Rodrigues. **Expressões do fundamentalismo cristão no ensino superior: liberdade de expressão ou obstáculo à democracia**. Juiz de Fora, 2016 – Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora.

OLIVEIRA, Djenane. **Da Agente de Desenvolvimento Infantil a Professora de Creche: estudo de uma trajetória profissional, a partir da categoria gênero**. Guarulhos, 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** 2010. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) e acesso em 07/10/2014.

PINTO, Céli Regina Jardim. Quem tem direito ao “uso do véu”? (uma contribuição para pensar a questão brasileira). **Cadernos Pagu**. N.26. 2006, P.377-403.

RAGO, Luzia M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções de subjetividade**. Margareth Rago. Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2013

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. Vol. 27, nº 1, FEUSP, 2001, P.47-68.

\_\_\_\_\_. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. 1999, P.7- 40

\_\_\_\_\_. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. 2013, P.44-75

SILVEIRA, Maria Lucia da. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In: **Políticas públicas e igualdade de gênero**. Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher. Prefeitura Municipal de São Paulo. São Paulo, n.8, 2004,P.65-75.

SANTOS, Benedito R. dos. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica, RJ. EDUR, 2011.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 – 2009**. 2011. Disponível em [portal.mec.gov.br/Pex.php?option=com\\_content&view=article&id=1531&=913itemid](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?option=com_content&view=article&id=1531&=913itemid) Acesso em 05/10/2014.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**. 2001; n.16, P.137-150.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol.20, nº 2, jul/dez.1995, P.77-99.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Escola Normal**: O projeto das elites brasileiras para a formação de professores – P.142-152. Disponível em [http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I\\_encontro\\_inter\\_artes/20\\_Marlete\\_Schaffrath.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf) Acesso em 26/07/2014.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: KRAMER, Sonia. Rocha, Eloisa A. C.(orgs). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo; Ed. Papyrus, 2011. P.17-33.

SILVA, Ana Paula S. da. PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação Infantil no campo**. 2010. Disponível em: [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) Acesso em 07/10/2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e. LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na Educação Infantil: olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu** . vol.34. 2010.P.17-39

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Ano 8. Nº16 – Julho/Dezembro de 2006, Porto Alegre. P. 20-45.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso** – Enunciados sobre mulheres, homens e matemática. São Paulo; Autêntica Editora, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. ALMEIDA, L.R; BRANDINI, R.C.A.R. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. SZYMANSKI, Heloisa (org). Brasília. Líber livro, 2004. P. 9-61.

TILLY, Louise A. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu**. Vol.3. 1994: P. 29-62.

THURLER, Ana L. Primeira infância no Brasil do século XXI: desafios ao reconhecimento institucional. In: BASTOS, Eliene F. Assis, Arnaldo C. SANTOS, Marlouve M. S. **Família e Jurisdição III**. Belo Horizonte: Ed. Del Rey. 2009.p.1- 34.

TIRIBA, Léa. **Crianças na natureza**. 2010. Disponível em: [portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/Pex.php?itemid=1096&id=15862&option=com_content&view=article) Acesso em 07/10/2014.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Ática, 2005. P. 140- 155.

\_\_\_\_\_. BARBOSA, Silvia N. SANTOS, Núbia. O cotidiano da Educação Infantil: buscando interações de qualidade. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria F. CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. São Paulo; Ed. Papyrus, 2013. P.279-294.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.

VALENTE, Ivan. **Plano nacional de educação**. Rio de Janeiro: D&P, 2001.

VIANNA, Claudia. FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu [ on line]**. 2009, n.33, P.265-283.

WERLE, Flávia O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126 – set./dez. 2005 – p.609-634

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E. ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

## **ANEXOS**

### Anexo 1 – Quadro de análise das publicações desenvolvidas pelo MEC

Publicações	Trabalho analisado	Menção à categoria pesquisada (Gênero)		Observações
		Presença	Ausência	
<b>Cadernos temáticos da SECADI</b>	Caderno 4 – Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos	X		A publicação debate o reconhecimento do tema gênero na educação, considerando as lutas e reivindicações de diversos setores da sociedade, as ações transversais e as legislações que tratam desse tema.
<b>Seção Estudos e Pesquisas</b>	Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980-2009	X		O texto divulga produções teóricas que dimensionam os reflexos da violência, dando larga atenção ao tema gênero.

#### ANEXO 1.1 : Quantificação dos resultados da análise das publicações, de acordo com o tema da pesquisa

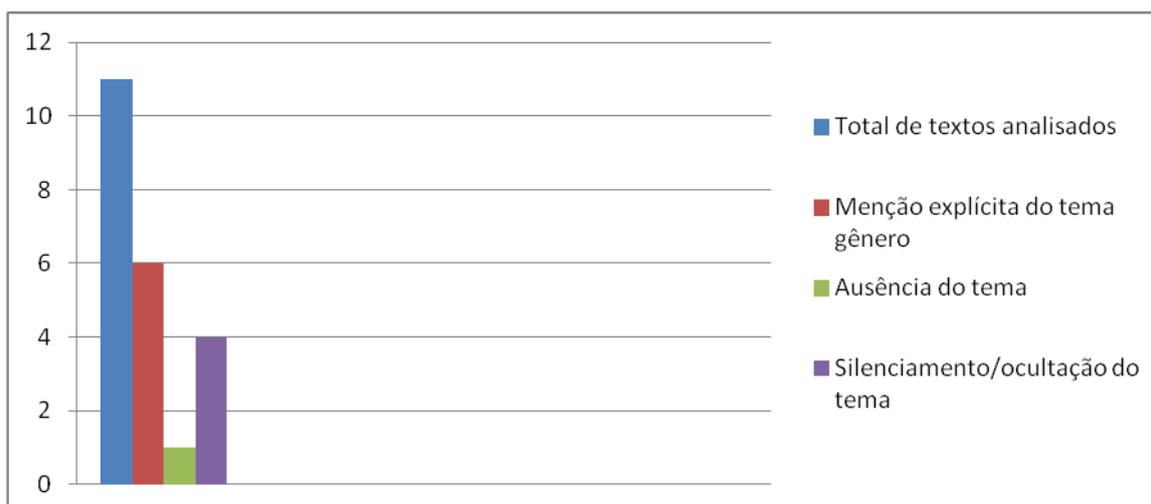
QUANTIFICAÇÃO DOS RESULTADOS			
Número de publicações analisadas	Subtotal apurado quanto à presença da categoria Gênero	Subtotal apurado quanto à ausência da categoria Gênero	Total Geral
2	2	0	2 publicações mencionam a categoria Gênero.

## Anexo 2 : Quadro de análise dos textos de consulta pública do MEC, referentes à Educação Infantil

Trabalho analisado	Menção à categoria pesquisada (Gênero)		Observações
	Presença	Ausência	
As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas		X	Neste trabalho a categoria gênero não é tratada, mesmo existindo estudos que analisam a relação do tema com a apreensão do conhecimento matemático.
As especificidades da ação pedagógica com os bebês	X		Neste texto, o tema gênero é evocado para a construção de oportunidades educacionais, combatendo-se as variadas manifestações de dominação.
Avaliação e transições na Educação Infantil		X	Este trabalho não menciona o tema gênero porque não comporta a discussão. Seria contraditório avaliar meninos e meninas de maneira distinta.
Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil	X		Enfocando o papel do brinquedo, esse texto coloca uma reflexão sobre os preconceitos de gênero, e as posturas necessárias para combatê-los.
Crianças da natureza		X	Neste trabalho não é mencionado o tema gênero, embora pensar sobre as relações globais envolva as interações com as realidades sociais. O tema deveria aparecer, mais não aparece.
A linguagem escrita e direito à educação na primeira infância		X	Este trabalho diagnostica e aponta o silenciamento de trabalhos voltados à temas tidos como polêmicos: morte, sexualidade, etc. Temas como o gênero são claramente evitados, conforme o texto da autora.
Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil	X		O tema gênero é citado neste trabalho como um dos aspectos que garantam o respeito a múltiplos pontos de vista, nas diversas situações de expressão artística.

O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?	X		Este texto discute a importância do reconhecimento da constituição plural das crianças, inclusive com relação ao gênero.
Orientações curriculares para a educação Infantil no campo	X		O trabalho analisado menciona a importância da consideração da categoria gênero, a título de combater preconceitos a respeito da população do campo, comumente subalternizada pela cultura urbana.
Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil	X		Este texto debate o papel de professores/as em garantir atenção e igualdade tratamento de meninos e meninas na Educação Infantil.
Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde		X	Este trabalho não trata especificamente do tema gênero, contudo o discute tangencialmente, distinguindo a questão do cuidado e da docência na Educação Infantil, comumente associada às atribuições do sexo feminino.

### ANEXO 2. 1 : Quantificação dos resultados da análise dos textos, de acordo com o tema da pesquisa



**ANEXO 3: Quadro de análise dos documentos oficiais da Educação, no que tange à Educação Infantil, a nível nacional e municipal**

Documento analisado	Âmbito de elaboração	Menção à categoria pesquisada (Gênero)		Observações
		Presença	Ausência	
Plano Nacional de Educação (2001-2011).	Nacional		X	O PNE menciona a abordagem do tema gênero nas suas diretrizes gerais, porém não o discute no item referente à Educação Infantil, apenas faz observações quanto à equidade das matrículas por sexo.
Projeto de Lei 8035/2010 (PNE substitutivo, com vigência de 2011 a 2020)	Nacional		X	Esta redação traz o termo gênero apenas em suas diretrizes gerais, e não o retoma nas disposições referentes à Educação Infantil.
Plano Nacional de Educação 2014/2024	Nacional		X	O termo gênero foi substituído pela designação "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação".
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)	Nacional		X	Discussões e reflexões sobre a categoria gênero já existiam na elaboração do documento, mas não apareceram no texto final.

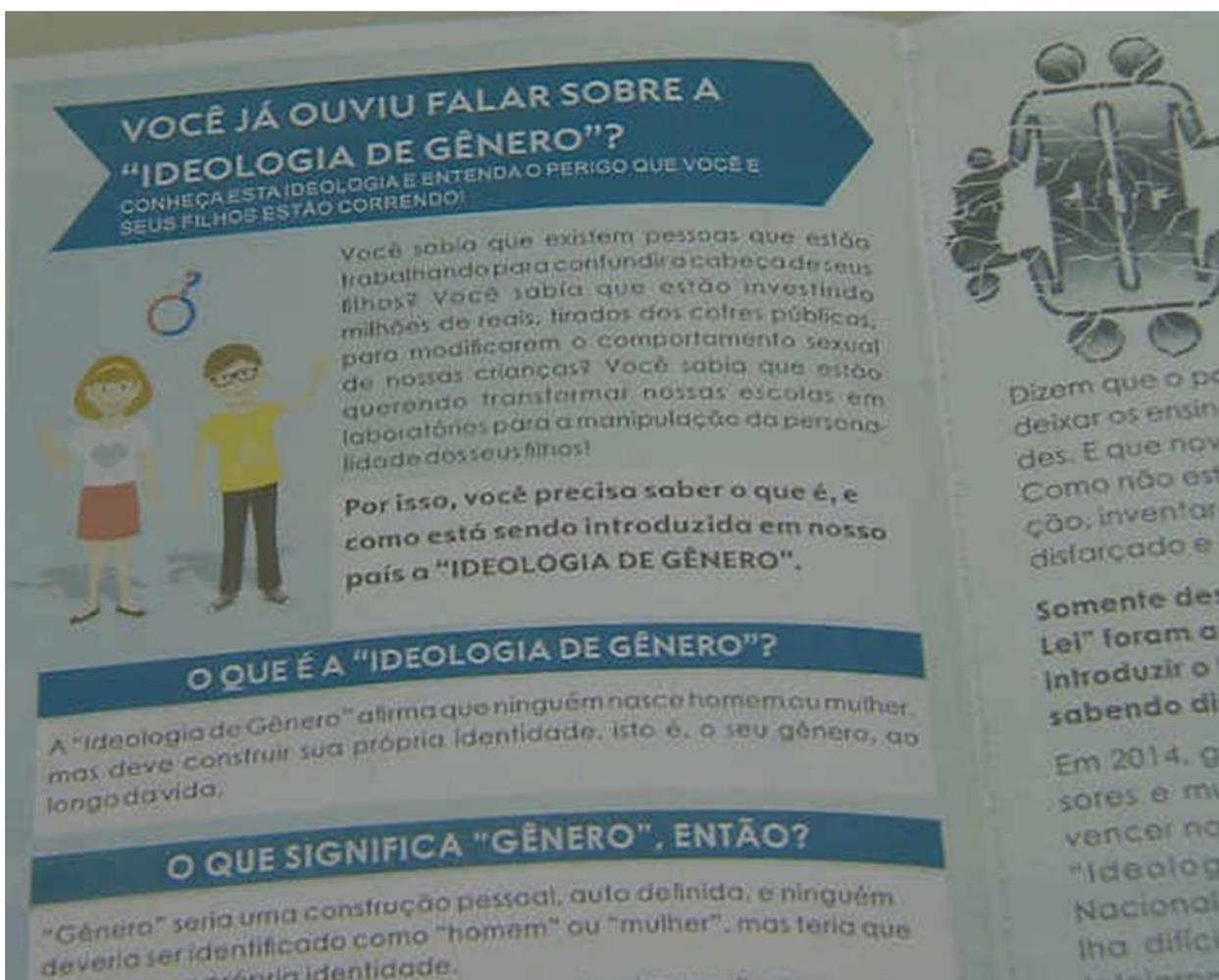
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)</b>	Nacional	X		O tema gênero é mencionado neste documento como subsídio de enfrentamento das relações de dominação.
<b>Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)</b>	Nacional	X		O documento reconhece a importância da abordagem do tema gênero, mas não apresenta possibilidades de trabalho com o tema, mesmo contando com a seção “Saiba Mais”, que traz sugestões para as/os docentes.
<b>Educação Infantil: A construção da prática cotidiana (2010)</b>	Municipal	X		Este documento faz menção ao gênero, mas aborda o tema de maneira superficial.
<b>A prática cotidiana na EI: diálogos no cotidiano (2011)</b>	Municipal		X	Em nenhum momento o documento trata do tema gênero.

### Anexo 3.1: Quantificação dos resultados da análise documental, de acordo com o tema da pesquisa



## ANEXO 4: IMAGEM DIVULGADA PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE JUIZ DE FORA(MG) DA CARTILHA SOBRE A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Material reúne com informações sobre 'ideologia de gênero' (Foto: Reprodução/ TV Integração)



**VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”?**  
 CONHEÇA ESTA IDEOLOGIA E ENTENDA O PERIGO QUE VOCÊ E SEUS FILHOS ESTÃO CORRENDO!

Você sabia que existem pessoas que estão trabalhando para confundir a cabeça de seus filhos? Você sabia que estão investindo milhões de reais, tirados dos cofres públicos, para modificarem o comportamento sexual de nossas crianças? Você sabia que estão querendo transformar nossas escolas em laboratórios para a manipulação da personalidade dos seus filhos!

Por isso, você precisa saber o que é, e como está sendo introduzida em nosso país a “IDEOLOGIA DE GÊNERO”.

**O QUE É A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”?**  
 A “Ideologia de Gênero” afirma que ninguém nasce homem ou mulher, mas deve construir sua própria identidade, isto é, o seu gênero, ao longo da vida.

**O QUE SIGNIFICA “GÊNERO”, ENTÃO?**  
 “Gênero” seria uma construção pessoal, auto definida, e ninguém deveria ser identificado como “homem” ou “mulher”, mas teria que ser a própria identidade.

Dizem que o pa...  
 deixar os ensin...  
 des. E que novi...  
 Como não esti...  
 ção: inventar...  
 disfarçado e t...

Somente des...  
 Lei” foram ar...  
 introduzir o t...  
 sabendo dis...

Em 2014, gr...  
 sores e mu...  
 vencer na...  
 “Ideolog...  
 Nacional...  
 lha difícil...  
 a telona...

## **ANEXO 5: ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DIRECIONADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

- De acordo com as DCNEI, as escolas devem atuar “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, art.7º, p.2). Dê sua opinião de como o tema das relações de gênero são tratados na citada política nacional de Educação Infantil.

-Qual a sua opinião sobre a abordagem do gênero nas políticas municipais de Educação Infantil?

- Qual o motivo do tema gênero aparecer somente em uma das duas propostas curriculares da Educação infantil do município?

- Existe a abordagem sobre as relações de gênero nos cursos de formação oferecidos na secretaria, para que professores/as se preparem para esta discussão?

-Qual o enfoque das relações de gênero nesses cursos?

-Qual a adesão de professores e professoras que frequentam esses cursos, em relação ao nível de ensino em que atuam? Considera este número de participação satisfatório?

- Há cursos de formação voltados especificamente às educadoras da Educação Infantil? Quais?

- O tema gênero é mencionado em algum desses cursos? Quais? Se não, por que?

- Existem ações em parceria com outros órgãos públicos para que as relações de gênero sejam problematizadas no âmbito da Educação?

### **Anexo 5.1: Roteiro semi-estruturado direcionado à Coordenadoria de Políticas Públicas Casa da Mulher**

- Conte-me a sua trajetória em defesa dos direitos da Mulher.
- Quando e em que contexto político surgiu o trabalho desta Coordenadoria em Juiz de Fora?
- Qual a sua opinião sobre a(s) maneira(s) com que atualmente a sociedade encara o tema da igualdade de gênero?
- Qual o enfoque que as relações de gênero devem ter na educação?
- Existe alguma parceria da Coordenadoria com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora relacionada à formação de professoras/es, ou alguma outra ação que debata sobre as relações de gênero? Qual(is)?
- Quais ações a Coordenadoria promove para conscientização da comunidade sobre os reflexos das relações de gênero na sociedade?
- De acordo com as DCNEI, as escolas devem atuar “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, art.7º, p.2). Dê sua opinião de como o tema das relações de gênero são tratados na citada política nacional de Educação Infantil.
- Qual a sua opinião sobre aparecer somente em uma das propostas municipais o trato do tema gênero na Educação Infantil?
- Existe envolvimento de professores/as engajados nas ações da Coordenadoria? De qual nível de ensino?
- Qual a opinião da Coordenadoria sobre a problematização das relações de gênero desde a Educação Infantil?

## **Anexo 5.2: Roteiro semi-estruturado direcionado às professoras de rede municipal da Educação Infantil de Juiz de Fora (MG)**

-Qual a sua formação? Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil? Qual a idade das crianças que você trabalha?

- De acordo com as DCNEI, as escolas devem atuar “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, art.7º, p.2). Dê sua opinião de como o tema das relações de gênero são tratados na citada política nacional de Educação Infantil.

- Você frequenta ou já frequentou os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação? Existe a abordagem sobre as relações de gênero nos cursos de formação oferecidos na secretaria?

-Qual o enfoque das relações de gênero nesses cursos?

- Há cursos de formação voltados especificamente às educadoras da Educação Infantil? Quais?

-Se sim, há nesses cursos o debate sobre as relações de gênero direcionados ao trabalho na Educação Infantil? Conte-me se, e como, o tema gênero é colocado em discussão.

- Qual a adesão de professores e professoras que frequentam esses cursos, em relação ao nível de ensino em que atuam? Você considera que estes/as profissionais se envolvem com estas ações em número satisfatório?

- Você sabe dizer se existem ações em parceria com outros órgãos públicos para que as relações de gênero sejam problematizadas na Educação?

- Tendo em vista as orientações das políticas, como você organiza as brincadeiras e rotinas entre meninos e meninas?

- Em algum desses momentos você observa demarcações relacionadas ao gênero? Em quais situações isso acontece? Você interfere de alguma maneira? Favor explicar os motivos de seu posicionamento.
  
- Como as discussões relativas ao gênero são concebidas pelas/os professoras/es da Educação Infantil? Saberia me dizer como tais discussões são vistas pela escola e pelos familiares?
  
- O que você acha sobre a abordagem do tema gênero na Educação? Por que? Qual o sentido dessa discussão para você?

## ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Maria Rita: Bom, gente, como a gente estava conversando, a minha pesquisa consistiu em analisar os documentos a nível nacional e também municipal de Educação Infantil, sobre o que é falado com relação ao gênero, e eu gostaria de começar a conversar com vocês primeiramente sobre os de nível nacional. As diretrizes da Educação Infantil, elas citam o tema gênero para abordagem junto à Educação Infantil. O documento fala que as escolas devem atuar construindo novas formas de sociabilidade e subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade do planeta, e o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, de gênero, étnico-raciais, entre outras. Então eu gostaria de saber qual a opinião da Secretaria sobre a forma que o documento coloca esta discussão das questões de gênero, trabalhadas desde a Educação Infantil.

Tereza: Eu acho que a nossa opinião, assim, ela vem dentro do que a gente já havia relatado, onde a gente analisando esses documentos, a gente traz essa questão mesmo voltada ao respeito à diversidade, que eu acho que é bem pertinente. E aí, o que acontece? A gente acredita que as crianças tem uma idade bem tenra. E aí a gente faz todo um trabalho nesse sentido voltado para as questões dos valores, do respeito. Toda essa questão para que eles vão, para que eles possam ter condição de ir construindo o seu conhecimento a respeito do tema, e ter uma prática também voltada para o mesmo sentido. Porque também não tem como você ter uma teoria distanciada de uma prática, né. Não tem como eu te dizer “ah, não, a gente trabalha dessa e dessa maneira”, mas a minha vivência lá dentro da escola, com as crianças, não ser uma convivência naquela linha de trabalho proposta.

Maria Rita: Sim.

Tereza: Você gostaria de falar alguma coisa?

Silvana: É, na questão da Educação Infantil a gente tem que colocar três elementos essenciais para essa discussão. Que é a escola de qualidade. Para que a escola seja de qualidade, a escola precisa da ludicidade, ela tem que ser acolhedora e ela tem que ser valorosa. Então ela tem que trabalhar esses valores com as crianças. Esse é um ponto essencial porque se ela é valorosa vai passar pelo respeito à diversidade. Vai passar pelo respeito a essas interações, independente de faixa etária criança-criança, crianças e adultos, né. Nessas relações a nossa discussão tem sido essas, em vivenciar a cidadania em situações reais, que passa pelo respeito em todas essas situações, considerando que o pedagógico não é só o espaço de sala de aula, mas todas as relações que a criança tem dentro e ao redor da escola. Tudo abrange esse pedagógico.

Tereza: E o que a gente tem trabalhado é trazer as famílias para essas discussões também.

Silvana: Sim.

Tereza: E a gente acha isso importante também, porque não adianta a gente trabalhar só a criança dentro da escola, naqueles momentos que ela está ali, né. Porque eu venho agora de uma escola em tempo integral de Educação Infantil, então, a gente tem uma vivência muito vasta neste sentido. E até mesmo, né, Silvana, lá na escola, na organização dos espaços com as crianças. Porque antes era assim, tinha muito essa questão assim, tudo que era azul era de menino, o que era rosa era de menina, né.

Silvana: Para estar desconstruindo isso,

Tereza: Isso, para desconstrução, entendeu. Esse é um ponto que a gente tem que citar, e o envolvimento que a gente tem buscado junto à comunidade para também estar efetivando de uma maneira mais firme essa questão de trabalho colocada pela Silvana, do respeito aos valores.

Maria Rita: Sim. Agora passando aos documentos municipais, é dessa forma então que o documento vê a discussão tema gênero, certo? Então qual o motivo da primeira proposta citar o tema e na segunda o tema não aparecer?

Tereza: Por isso que é importante esse diálogo, para a gente te trazer uma contextualização.

Maria Rita: Sim, por favor.

Tereza: Para que você tenha um melhor entendimento em relação a esses documentos.

Maria Rita: Aham.

Silvana: Então, o que acontece é que essas propostas foram construídas durante anos com profissionais das creches, professores da Educação Infantil, educadoras, né, coordenadoras. Houve toda uma discussão muito rica com um grupo muito grande e um grupo de anos e anos nessas discussões e nessa construção. Inicialmente, foram construídos esses dois cadernos, e as discussões continuam com esses grupos de Educação Infantil mensais que nós temos, para o que? Para exatamente que essas propostas curriculares continuem em formação.

Maria Rita: Sim.

Silvana: E construindo essas outras temáticas. Então o pontapé inicial foram esses dois cadernos.

Tereza: Ele não é um documento fechado em si.

Silvana: Sim. Ele não é fechado. Ele está em construção permanente.

Tereza: E nós não tivemos a elaboração de um documento assim: “Pronto, é isso, e vamos colocar em prática”. Não, teve muito dessa interlocução da Secretaria, das unidades escolares, das creches, todo o pessoal envolvido realmente naquela situação, ele foi ouvido. Nós levávamos as discussões para as escolas e trazíamos o *feedback* para os grupos.

Maria Rita: Uhum.

Tereza: O pessoal da universidade também deu suporte. Houve todo um envolvimento macro para que esse documentos se concretizassem, mas não com um cunho que fosse algo fechado. Por isso que, assim, viram e falam: “ah, isso não tem no documento”.

Silvana: “Aquilo está faltando no documento”.

Tereza: É, mas não é que esteja faltando. É que a proposta do documento, ela foi nesse sentido. De uma construção coletiva. A partir desse pontapé inicial, dessa construção coletiva, damos continuidade a todas as temáticas com maior tom.

Maria Rita: Por isso que é importante a gente conversar pessoalmente.

Silvana: É.

Tereza: Entendeu? Então, tem os grupos de educação infantil, que a gente chama de GE, que são encontros mensais.

Silvana: Começou mês passado. Ontem foi o segundo encontro.

Tereza: Onde a gente vem então continuando essa formação e essas discussões que eu acho que são muito pertinentes, para que a gente possa estar dando um caminhar contextualizado, né. Porque se eu faço um documento e eu fecho ele ali, pronto, é aquilo, e acabou. Assim não, assim a gente tem a possibilidade da discussão, das contribuições continuarem ocorrendo para que no todo a gente consiga fazer um trabalho bem contextualizado, um trabalho mais participativo. Porque a gente não entende que seja uma coisa assim, de cima para baixo. Não, “nós vamos impor porque é nossa ideologia”, não nesse sentido, entendeu?

Maria Rita: Aham.

Tereza: A ideia é de que todas as vozes sejam ouvidas de fato, porque também não adianta a gente ter um discurso assim: “ah, eu vou te ouvir, mas a sua opinião não será considerada”.

Maria Rita: Eu sei.

Tereza: A ideia não é essa, e é aí nesse sentido que às vezes a pessoa vira e fala: “ah, mas tá faltando”. É que a proposta, essa construção vai andando.

Silvana: Sim. Inclusive tem todo um protagonismo da criança que é muito discutido. Tanto ouvindo, na escuta das crianças, a voz da criança. Tem vários depoimentos.

Maria Rita: Sim, eu vi.

Silvana: Tem vários depoimentos das crianças e isso é para dar continuidade. Então o objetivo desse espaço dos grupos de estudo é continuar essa construção. E de outras temáticas também. A gente tem discutido também os pilares essenciais da Educação Infantil. Nós falamos ontem sobre a escola acolhedora, essa questão dos valores a ser trabalhados e isso a gente está nessa construção. Falando da invenção da infância, foi uma discussão muito rica, e isso perpassa pelo caderno pela continuidade das temáticas. Então o caderno não abrange todas as temáticas, e nem seria possível, pelo tempo da discussão. Ele saiu em 2010, as discussões foram antes.

Tereza; Foi, e teve.

Silvana: Teve seminários, vários.

Tereza: Vários encontros.

Silvana: Para se chegar a essa etapa a que se chegou. Nessa etapa, nós participávamos de todos os encontros. Eu estava na escola, e participava dos encontros. Então a intenção é realmente dar continuidade.

Tereza: E eu acho também que por a gente acreditar que a criança ela já é um ser, e não um vir a ser, né, então a gente deu voz as crianças também porque elas são parte do processo. E aí elas fizeram todas essa manifestação delas, através dos desenhos e de relatos também que a gente foi colhendo, para que elas participassem efetivamente.

Silvana: Fora de contexto, Maria Rita, todo mundo tem essa ideia realmente. Mas os cadernos não abordam todos, não abrange.

Maria Rita: Mas é por isso que é tão importante.

Silvana: Porque ainda está em construção

Maria Rita: Justo. Por isso que a nossa metodologia tem a entrevista junto com a análise documental. Porque a análise documental em si se debruça só sobre o teor do texto. Então a gente perde essas circunstâncias que a gente só consegue captar quando a gente conversa pessoalmente.

Silvana; E ali mostra as bases legais para construir aquele caderno. Foi todo um estudo sobre as Diretrizes, a LDB, os Parâmetros da Educação Básica, para se chegar naquilo ali. E nós continuamos estudando, porque é permanente, não tem

como a gente não retomar os documentos. Ontem nós fizemos a retomada dos documentos. Quais documentos serviram de base legal para a construção dos cadernos. Isso é fundamental também para estar discutindo.

Tereza: Outra coisa que a gente sempre traz também, né, Silvana, que eu acho importante também é das várias infâncias, né?

Silvana: Sim, eu acho sim. Ontem nós falamos sobre isso. Sobre a construção da infância, que não existe uma única infância, né. Essa concepção de criança, isso já vem mudando com essas discussões.

Tereza: Sem dúvida.

Silvana: Então, às vezes você não vê isso presente no caderno, e outras temáticas, então parece que o caderno está faltando. Então, está em aberto a discussão.

Maria Rita: Tá certo.

Tereza: Então a proposta é qual? A gente continuar nesse processo de formação, nessa construção de acordo com as temáticas que a gente vai abordar de maneira mais específica, entendeu? A gente fazer um aprofundamento realmente.

Maria Rita: Certo, e nesse processo de estudos que vocês vêm dando continuidade, tem alguma previsão de atualizar essas informações no documento ou não? Por que ele vai.

Silvana: Não, não é questão de atualizar.

Maria Rita: Ele vai continuar sendo uma referência, não?

Silvana: É, não é questão de atualizar. Aquele documento foi construído em determinada etapa e em determinado contexto.

Maria Rita: Aham.

Silvana: É uma continuidade, tá, ele não tem que atualizar.

Tereza: Não é questão de retomar o documento para atualização.

Maria Rita: Sim.

Tereza: Ele é um ponto de partida.

Silvana: Ponto de partida, saindo.

Tereza: Que vai sendo a base para os outros momentos.

Maria Rita: Sobre os cursos de formação que são oferecidos pela secretaria, Silvana, o tema gênero é tema de um curso de formação?

Tereza: Você diz assim, um específico?

Maria Rita: Sim.

Tereza: Não, não tem não.

Maria Rita: Por que?

Tereza: Olha, eu não sei te responder isso. Eu entrei na Secretaria este ano. Você sabe, Silvana?

Silvana: Eu também não sei, porque eu fiquei afastada muito tempo, porque eu estava de licença. Agora que eu estou voltando.

Maria Rita: Tudo bem. Então, mas o tema gênero aparece nos cursos? A discussão?

Silvana: Sim, o que acontece? Essa questão do respeito perpassa todas as discussões. Então, ontem mesmo nós discutimos uma situação que surgiu. Claro que a cada encontro, nessa organização, existe uma temática. Então nós vamos dar continuidade, porque nós começamos com a questão do afeto. O afeto está sendo muito discutido. É a base da construção da escola do século 21, porque as crianças estão permanecendo muito fora do espaço da família e às vezes essa é outra discussão que está tendo né? Chegando nas creches e nas escolas com tais carências. Então esse afeto tem que ser trabalhado também ao cuidar e educar, dentro das creches e das escolas. Então essa questão do gênero, ela perpassa todas essas questões do dia a dia. Eu até estava comentando com você a questão das filas. Fila de menino e fila de menina, né. É o respeito, “não, são as meninas que vão entrar”.

Tereza: Isso está muito arraigado

Maria Rita: Muito.

Silvana: “Na frente porque as meninas são princesas”. Então elas entram na frente? Não, é questão de respeito. Por que existe a fila? Eu posso passar na frente dos outros porque eu sou mulher? É questão do direito, do respeito, o que a Tereza colocou da questão do rosa e do azul, de que isso está muito arraigado na escola é uma discussão que a gente tem feito. A questão do material, como que o material é distribuído e trabalhado.

Tereza: Tem uma caixa e tem lá: “brinquedos de menina”. E outra caixa: “brinquedos de menino”. Acabar com isso, entendeu?

Maria Rita: Uhum.

Silvana: Então temos discutido várias questões. Até mesmo considerando a questão familiar, como a Tereza falou também. Essas questões tem que ser junto com a

família, porque perpassa por questões culturais, não é? Até que a própria criança traz de casa. A própria criança fala “meu pai falou que isso não é coisa de menino”.

Maria Rita: É, a escola não é a única referencia.

Silvana: Então eu não posso.

Tereza: Não, e antes eu via muito assim: a família modelo. Assim é a família: a ideal, era a mãe, com o pai.

Silvana: Era, era mesmo.

Tereza: Até essas discussões das novas formatações de família a gente tenta envolver a família.

Silvana: Porque tem novas estruturas.

Tereza: É esse olhar, para esse contexto que a gente vive na nossa sociedade.

Silvana: A gente discute que não há uma a família ideal. Que a família correta é a mãe, pai, filho. Isso não existe. A estruturação que é discutida com as crianças é: as pessoas que moram na minha casa, e que cuidam de mim. São tantas pessoas com relações de parentesco ou não, a criança vivenciando isso. Então é importante considerar a família que a criança tem, e não a família ideal. Não existe família idealizada como a correta, como a melhor. Isso não existe, e essas construções variadas têm todo um reflexo na escola. Então a escola não pode trabalhar num contexto de pai, mãe e filhos. A escola tem que trabalhar com a realidade das crianças. Essa família real que existe e não com uma família ideal. Então tem uma outra desconstrução: não é só a mãe que participa, ou só o pai, então a gente até já muda a questão do endereço, para o responsável pela criança. Não é só o pai ou a mãe. Muitas vezes é o pai e a mãe, mas muitas vezes não é nem o pai nem a mãe. Outros adultos são responsáveis por aquela criança. Então essa discussão ela tem que ser feita na escola porque ela perpassa tanto a formação de família quanto as relações de gênero. O pai ele é tão importante na formação da criança, ou qualquer outra figura masculina, quanto a mãe. Não só a figura feminina que é responsável pela educação da criança, então essas discussões elas vão acontecer.

Tereza: Eu também acho que é importante especificar uma coisa nesse momento. Não tem uma gavetinha: “agora eu vou trabalhar gênero, agora eu vou discutir as relações étnico-raciais”.

Silvana: É. Não é assim.

Tereza: Não. É no trabalho.

Silvana: Que perpassa mesmo.

Tereza: Como um todo.

Silvana: Todas as discussões.

Tereza: Tem que perpassar todas as disciplinas de escuta, entende? Eu não tenho que “ah agora eu vou discutir relações de gênero, ou relações étnico-raciais”, ou, não sei, assim nesse sentido. Tem que trazer essas questões para o interdisciplinar, do perpassar todos os conteúdos.

Maria Rita: Sim.

Tereza: Com todos os profissionais. Talvez seja isso que não dê tanta visibilidade, vamos dizer assim. Nesse momento eu vou trabalhar isso, e abre a gavetinha, entendeu? E dessa forma a gente está buscando na nossa prática diária.

Maria Rita: Uhum.

Silvana: Nessa oficina se trabalham com projetos voltados para a educação infantil. Está sendo realizada semanalmente. Nós estamos no sexto encontro, e estão faltando mais três encontros. Uma das discussões que nós fizemos é de como nós avançamos. Nós mostramos que anteriormente as escolas eram só de meninos e só de meninas.

Maria Rita: Sim.

Silvana: Que tinha essa segregação com relação ao gênero, e hoje não, e como que isso avançou na história. Como que foi esse histórico, esse avanço para que as escolas fossem mistas. E qual a postura do professor e da professora também, qual era o diferencial, né? O professor de meninos seria o homem, a das meninas seria a professora.

Maria Rita: Isso.

Silvana: Para as meninas seria a figura da mulher. Então nós temos discutido isso, está perpassando a discussão de gênero, das filas e tudo. Aí foi um outro grupo, então a gente está discutindo o tempo todo, sem estar separando.

Maria Rita: Sim, e com relação a frequência nos cursos, vocês acham satisfatória a adesão dos professores e professoras nos cursos?

Silvana: Olha, eu acho que poderia ser melhor.

Tereza: Eu tenho uma opinião assim meio taxativa a esse respeito. Porque eu acho que é uma grande oportunidade de discussão.

Maria Rita: Sim.

Tereza: É, eu vejo isso como um momento tão rico, e ainda percebo que esse não é o olhar do todo. As pessoas às vezes perdem grandes oportunidades até para estar se colocando, buscando mesmo maneiras. Elas não participam ainda, do meu ponto de vista, de uma maneira satisfatória. Mesmo a gente fazendo todo um trabalho de divulgação, de as pessoas que têm feito os cursos têm dado para a gente um *feedback* muito positivo. É claro, que em alguns pontos, a gente pensa: “ah tem que melhorar em alguma coisa”, pois nem tudo é perfeito, é claro. Mas a gente tem tido resultados de *feedback* muito positivos e isso também tem ajudado. É aquilo assim, eu vivenciei, aí eu conto para você. “Poxa, eu fui lá, fiz o curso, foi legal”, contribuiu para a minha prática, para muitas reflexões. “Puxa, mudei até o meu olhar para determinado ângulo”, determinada questão e tal. Então eu acho que mesmo a gente fazendo esse trabalho, na minha opinião não é satisfatório.

Silvana: Ontem eu coloquei isso para o grupo. A importância das que estão aqui, que elas sejam multiplicadoras na escola, destes estudos e dessas discussões, porque eu também acho que ainda está muito restrito. Tudo bem que agora coincidiu com o período de greve, é claro. Nós estamos em um momento delicado, né, mais no geral, pelas inscrições, quando nós respondemos aqui, a adesão, que é toda *on line* a inscrição, as inscrições esgotaram no dia seguinte.

Tereza: De um dia para o outro.

Silvana: De um dia para o outro. Acabaram as vagas.

Tereza: De todos os cursos. Acabaram as vagas.

Silvana: A gente respondia para quem procurava: “não tem vaga, não tem vaga”.

Maria Rita: Mais aí no comparecimento mesmo vinham poucos.

Silvana: Isso, no comparecimento.

Tereza: Agora, como a gente tá vivenciando esse momento, de negociação salarial, de questões da categoria.

Silvana: Não dá para avaliar

Tereza: É, entendeu? Não tem como eu te precisar a mega adesão.

Maria Rita: Se foi por esse motivo.

Silvana: É, realmente as inscrições se esgotaram.

Tereza: É. No dia seguinte.

Silvana: Aí, ligavam para cá: “poxa, eu fui fazer, agora não tem inscrição”. Com esse movimento todo aí, não tem como avaliar, a adesão foi em massa, mas depois.

Maria Rita: Sim

Silvana: A participação foi pouca.

Tereza: Então essa é uma outra discussão a ser feita. O por que de os professores não estarem participando. Mas tudo isso tem que ser avaliado.

Maria Rita: Pois é.

Silvana: Porque se a gente tem o interesse de dar prosseguimento à toda a proposta curricular da rede, a proposta curricular não foi construída por alguns nem por poucos. Tem que ter um grupo.

Tereza: Todo mundo.

Silvana: Expressivo, não é, para você estar construindo, Senão não adianta, vai ser algo de cima para baixo né?.

Maria Rita: É. E se a proposta é desconstruir essas posturas.

Silvana: Quem esta no chão da escola tem que estar aqui

Maria Rita: Com certeza. Questões de preconceito, de sexismo.

Silvana: É claro, a pessoa tem que saber primeiro o que é o preconceito.

Maria Rita: Comumente a gente se coloca em relação a essas questões. Mas é muito importante a gente ter uma formação já que nós iremos atuar.

Silvana: Aprender sobre as relações de gênero, né?

Maria Rita: Sim, para que a gente seja coerente, porque às vezes a gente tem uma boa intenção em combater determinadas práticas, mas sem a formação para isso, nós podemos ao invés de fazer o caminho inverso, podemos reforçar praticas preconceituosas.

Silvana: Fica um discurso vazio.

Tereza: Por isso que a gente é muito preocupado com a questão da formação para que as pessoas tenham embasamento para que elas não cometam práticas equivocadas. Porque a ação nem sempre condiz com a proposta.

Maria Rita: Verdade.

Silvana: E quando a própria família fala, a gente sabe de várias situações, eu mesma já presenciei algumas: "eu não quero a minha menina na fila de menino". Como assim? Isso tem que ser trabalhado com a família, não existe fila de meninos e meninas, existe fila de crianças, né. E pode ser duas filas, ou outro momento que

ela não existe, que as crianças caminham lado a lado sem esse padrão, nós temos discutido muito.

Tereza: É.

Helena: E aquela fila militaresca? Porque que se usa fila? Em quais situações da sociedade nós usamos fila? Então, determinadas movimentações e deslocamentos pela escola, precisa da fila? Em todos os momentos? Pode ser que em algumas situações sim, vamos supor que eu tenha uma situação assim: um corredor e uma escada estreita. Ali é necessária uma fila.

Tereza: Ali é uma organização da utilização daquele espaço.

Silvana: Sim, mas se nós vamos caminhar.

Tereza: Mas não se trata de ter uma fila porque tem que ser assim.

Silvana: É, não é nesse sentido de disciplinar. Essa é outra questão que a gente tem feito e que considera o gênero e favorece essa visão de escola que tudo tinha que ter esse controle e disciplina.

Maria Rita: Sim.

Tereza: É claro também, que não tem que ser assim, um *laissez faire*, assim

Silvana: Não.

Tereza: Então, virou uma bagunça, né? Não é aquela teoria da curvatura da vara, que chega de um ponto ao outro, a gente dá buscando esse ponto.

Silvana: É a criança entendendo: porque eu não posso sair correndo na frente da professora, dos outros colegas? Porque nos temos que caminhar juntas.

Tereza: O nosso trabalho é discutir com as crianças.

Silvana: E fazer os combinados

Tereza: Essas questões, elas são capazes, gente, de entender e contribuir também.

Silvana: A cidadania é para ser vivida. Ah, formar o cidadão, isso não existe. Tem que ser vivida no dia a dia, é nas relações que ela vai encontrar na escola.

Maria Rita: Não é só no futuro, é no presente.

Silvana: É, justamente. É no presente. Não existe a criança que virá a ser, existe a criança que é, de hoje mesmo, ninguém está preparando para. Ontem eu falei muito dessa questão. Nós não estamos preparando a criança para o ensino fundamental.

Nós estamos preparando a criança para o hoje. Então esta criança que está na creche ou na escola por direito, não porque a mãe tem que trabalhar fora.

Tereza : Que é outra discussão também.

Maria Rita: Sim.

Silvana: É essa discussão que a gente tem feito com o grupo, é aí que vem a discussão de gênero. É só a mãe que tem a responsabilidade de cuidar da criança? É só papel da mulher? E o papel do pai? E outras figuras masculinas que cuidam da criança? Essa é uma outra discussão.

Maria Rita: É, com certeza. Gente, o meu interesse nas políticas públicas é porque elas vêm para assegurar e resguardar direitos, além de reger as condições para que esses direitos das pessoas sejam efetivados. E elas atuam em várias esferas, né, seja por meio da educação, da legislação, enfim, muitas instâncias. Então, eu gostaria de saber se existem ações ou parcerias da secretaria com outros órgãos públicos que o foco seja o debate das questões de gênero.

Tereza: Bom, eu tenho conhecimento de que há um convenio com a Secretaria de Desenvolvimento Social, tá, em um programa chamado Mulheres Mil, mas eu não tenho contato direto com essa ação

Maria Rita: Olha, que interessante

Silvana: É, eu também não sei direito.

Tereza: A própria Bárbara seria a pessoa mais indicada para você estar conversando sobre isso, porque ela está em contato direto e pode de dar mais subsídios.

Maria Rita: Será que ela vai poder vir aqui?

Tereza: A gente tem assim uma noção mais ampla, e ela tem um detalhamento maior. De repente, uma fala dela pode estar contribuindo ainda mais. Ela falou que assim que acabar a reunião ela dá uma passadinha aqui.

Maria Rita: Pois é, eu já ouvi falar na Secretaria de Desenvolvimento Social, mas para te falar a verdade eu não conheço as ações que ela promove.

Tereza: Na realidade, a Secretaria de Desenvolvimento Social abarca vários programas na área social, onde ela tem buscado discussões sobre muitas temáticas. Não só questões assim, por exemplo, de famílias vulneráveis, ou quem participa do programa tal, sabe? Assim, não tem essa visão mais de “ah, eu te dou uma cesta básica, pronto fiz minha parte”.

Maria Rita: Não é assistencialista.

Tereza: Isso. Eu tenho observado várias ações que tem saído dessa linha. Então eles têm vários programas, e um deles é esse Mulheres Mil, onde eles buscam toda uma discussão quanto ao papel da mulher, como a mulher é vista atualmente na sociedade, enfim, várias questões. A própria mulher no mercado de trabalho. Agora maior detalhamento é realmente com a Bárbara.

Maria Rita: É, não eu conhecia esse programa. Fiquei interessada.

Tereza: E eles têm também uma parte lá, que eles tentam que as famílias busquem maneiras de, as mulheres no caso, de captação de renda. Por exemplo, em cursos que capacitem as mulheres, né, tem todo um trabalho nesse sentido, mas como é outra secretaria.

Maria Rita: Entendo. Bom, gente, para finalizar, vocês conheceram um pouco da minha pesquisa. Tem alguma coisa que vocês gostariam de acrescentar, algum elemento que vocês acham importante abordar para a discussão, para acrescentar, ou algo assim?

Silvana: Uhum, não.

Tereza: Também não. A única coisa que eu gostaria de frisar é essa questão da nossa preocupação com a formação continuada.

Silvana: E que o documento não é fechado.

Tereza: Buscando essas discussões bastante contextualizadas, eu acho que isso é bastante importante e que a nossa preocupação é sempre a questão do hoje, do agora. Do que nós vivenciamos enquanto sociedade, né, pra não ficar só assim uma coisa teórica, que na prática não acontece nada. Tem que ter toda uma discussão, um embasamento teórico, mas tem que ter uma prática real.

Maria Rita: Uhum. É muito importante.

Silvana: Então, Maria Rita, é importante também que o documento não é algo fechado, ele está em construção sim

Maria Rita: Sim, eu entendi.

Silvana: Ele foi a iniciação de toda uma discussão de anos.

Tereza: Muito rico, né?

Silvana: De anos, para se chegar a essa duplicação foram anos de discussão e de encontros desses grupos, nessa mesma formatação de agora, desses grupos de educação infantil. Nós convidamos outras pessoas, da UFF, da Universidade daqui de Juiz de Fora, outras pessoas relacionadas à educação, e até de outras

faculdades próximas. Então ela dá uma fundamentação maior nessas discussões, então isso tem que continuar.

Maria Rita: Sim.

Silvana: Mas isso tem que ser entendido: que ele não é um documento fechado:

Maria Rita: Sim.

Silvana: Então ele não está faltando coisa. Ele está em continuidade e continua nesse processo de complementação dessas temáticas que devem ser discutidas na educação infantil, que é a intenção dos grupos. E outra questão que nos estávamos discutindo é tentar ampliar a participação das professoras, tanto de educadoras de creche como professoras de educação infantil para que realmente respalde essas discussões e se tente reconstruir algumas coisas. E para se desconstruir isso tem de ser discutido em um grupo mais amplo. Um grupo muito restrito não tem nem como, né?

Maria Rita: Verdade.

Silvana: Agora, eu vejo muitos avanços em práticas que estão sendo desconstruídas. Igual eu estava te falando, a gente tem observado questão de fila, participação da figura masculina em reuniões nas escolas, coisas que até então não se via, só a figura feminina.

Tereza: É, se chama reunião de pais, mais chega lá não se vê nenhum homem.

Silvana: É, mas agora de pais e responsáveis, a figura masculina está mais envolvida com a escola. E é claro, todas as escolas? Não, ainda existem muitas escolas em que ainda estão muito arraigadas nessa cultura, das figuras masculinas e femininas. Mas eu vejo que muita coisa vem se modificando, e até mesmo a postura com relação à professora, com relação à criança, essa criança enquanto protagonista enquanto espaço de direito, de respeito. Então isso é que tem que ser discutido o tempo todo, e vivenciado na prática mesmo. Não tem como falar: agora é papel rosa e papel azul, não, agora vai ser assim, porque, passa por onde? Passa pelo respeito. Essa discussão que tem que ser feita com a criança. Além disso, a criança leva isso para a família também, porque, quando ela chega em casa com a folha rosa e ele é um menino, que o pai fala “mas porque você pegou rosa, você é um menino?” Ele responde “ah não, pai, lá na escola não tem isso não, a gente trabalha com todas as cores”. Então para a criança isso passa a ser natural, e a gente tem escutado algumas falas de professoras com relação a isso, que pela desconstrução na escola, a criança tem levado isso para a família, e a família esta percebendo uma outra realidade.

Maria Rita: Olha só que maravilha.

Silvana: Pois é, isso é muito bom. Às vezes eles até vão na escola questionar, mas quando a escola tem toda uma argumentação e ela explica a proposta pedagógica e o porque de se fazer assim, as várias discussões da educação hoje, a família passa a entender e passa a mudar a postura.

Tereza: Outra coisa: a própria organização do ambiente. Os espaços

Silvana: Pois é, não é mais aquela coisa toda rosa ou azul. Figuras para ajudante, uma princesinha, ou um personagem, feminino e masculino, né. Isso a gente tem discutido muito nos encontros, porque essa discussão perpassa os temas que estão previstos nos cadernos para discussão nos grupos. Ainda nos preocupa a questão do público participante dos grupos, mas esperamos que o segundo semestre dê uma alavancada.

Maria Rita: Bom, gente, então é isso, muito obrigada.

Maria Rita: Bom, a questão do programa Mulheres Mil apareceu na pergunta das ações em parceria com outros órgãos públicos. Você poderia me dar maiores informações sobre esse programa?

Bárbara: O programa tem o objetivo de oferecer qualificação profissional, ensino fundamental e qualificação profissional para essas mulheres. Bem, eles vão em regiões mais vulneráveis e é por adesão. Então, nós fizemos uma parceria: Secretaria de Educação, IF Sudeste e Secretaria de Desenvolvimento Social. Então o IF sudeste entraria com o espaço, nós entraríamos com a sessão de professores e a SDS iria fazer toda essa articulação com a gestão do programa.

Maria Rita: Sim.

Bárbara: Então tem o objetivo de estar fomentando, e normalmente se faz parcerias com várias secretarias, com instituições, com associações, com ongs, e o objetivo é oferecer qualificação profissional para essa mulheres. Elas participam também de oficinas, e nessas oficinas a gente aborda vários temas, né. A importância da mulher na sociedade, né, a importância da atuação da mulher na política e em vários setores. Então o objetivo é esse, abrir espaço, abrir fluxo para essa discussão.

Maria Rita: Sim, é uma discussão formadora, né.

Bárbara: Sim

Maria Rita: E já começou essa ação?

Bárbara: Não, não, ainda não,

Maria Rita: Então ele é um programa novinho?

Bárbara: Novinho, saindo do forno.

Maria Rita: Ah, que legal.

Bárbara: Legal, né. Mas assim, a gente está aguardando verba, mas eu acredito que em breve a gente vai conseguir coloca-lo em prática. Você tem mais alguma dúvida?

Maria Rita: Não, não, só isso mesmo, as meninas me ajudaram, eu encerro por aqui então.

## Anexo 6.1 Transcrição entrevista Coordenadoria de Políticas Casa da Mulher

Maria Rita: Marília, eu gostaria que primeiramente você me contasse a sua trajetória em defesa dos direitos da mulher. Como é que você começou?

Marília: Na realidade eu comecei, igual eu falei com você, eu fui professora, eu comecei com os direitos da criança. E dos meus 18 aos 23 anos de idade eu fui professora infantil. Depois me casei, né, larguei, abri mão de tudo, e com 28 anos de idade, mais ou menos, eu comecei a lidar com as comunidades, isso mais ou menos em 1998. Fui ser presidente de bairro, e aí comecei a lidar com mulheres vítimas de violência, comecei a dar assistência para estas mulheres, mas muito limitada, sem a ação do poder público, era coisa de comunidade. Logo depois ganhei para vereadora, e fiquei como vereadora. Na época que eu fui vereadora não existia essa comissão que existe hoje, a Comissão dos Direitos da Mulher na Câmara Municipal, isso não existia. Mas mesmo assim eu fiz projetos de lei, voltados à mulher. Projeto de lei meu que hoje é lei federal, eu comecei com uma lei municipal, aí veio um deputado que levou essa lei para Brasília, que seria que todas as mulheres chefes de família teriam direito à casa própria, se elas estivessem concorrendo com homens, por exemplo ao Minha Casa Minha Vida, elas tivessem prioridade, isso no município de Juiz de Fora. E como o nosso município não foge à regra, é extremamente machista, essa lei foi julgada inconstitucional pelos vereadores aqui de Juiz de Fora, e se tornou uma lei federal, o que demonstra que não é inconstitucional, né? Eu fiz um projeto de lei criando a Subsecretaria da Mulher, e até hoje ninguém implantou essa subsecretaria, mas é um projeto de lei meu. Eu fiz também um projeto de lei muito interessante, que foi aprovado e foi sancionado, mas não funciona, funciona em outros estados que copiaram daqui, inclusive o Espírito Santo, que é das *lan-houses*. Que a criança até 12 anos de idade não pode frequentar *lan-house*, só se estiver acompanhado por uma pessoa maior de 18 anos, né, um responsável por ela. Mas isso tudo com limitação de horário, dos 12 aos 16 anos, para quê? Para a gente evitar esses crimes que existem: pedofilia, tráfico de drogas, inserir a criança no mundo das drogas, a própria exposição pública né, que é feita. Foi aprovado, mas em Juiz de Fora não funciona, porque todas as *lan-houses* teriam de fazer um cadastro de quem entra, de quem sai, para evitar crimes mesmo, submetidos pela internet. Enfim, eu sempre trabalhei focando família, criança e mulher, porque isso é um conjunto. A nossa sociedade se organiza, por incrível que pareça, eu não sou feminista, eu não sou aquela pessoa que acha que a mulher é a dona da verdade, igual a bandeira que muitas feministas levantam, mas eu sou uma pessoa que sei que em 90% dos lares, quem educa é a mãe. Então se a mãe é vítima de violência, vai fazer com que os filhos se tornem pessoas violentas, pessoas agressivas, né. E agora como coordenadora da Casa da Mulher, e também como coordenadora do município também de políticas públicas para as mulheres, com esse trabalho que vem sendo feito ao longo dos anos, eu criei, por

determinação do prefeito, porque foi ele quem me nomeou, a gente criou esse centro integrado de atendimento à mulher. Esse centro integrado, que é aqui a Casa da Mulher, tem a polícia militar, a polícia civil, defensoria pública, a OAB, advogados, psicóloga, assistente social, estagiários de psicologia, de todas as áreas. Todo mundo que quer fazer estágio eles falam “vai para a Casa da Mulher”. Aqui tem espaço para todo mundo, sabe, porque a intenção é justamente essa, é criar uma sociedade integrada, porque os estagiários são aquelas pessoas que vão cuidar das pessoas doentes no futuro, né. Então a gente abre as portas também para todos os estagiários que querem. Então essa é a minha trajetória, que graças a Deus, hoje tem 1 ano e meio que parou de morrer mulheres vítimas de violência doméstica em Juiz de Fora. Femicídio aqui em Juiz de Fora, de 1 ano e meio para cá é zero, morreram 8 ou 9 mulheres, mas todas elas foram com problemas com vícios, com tráfico de drogas, foram problemas alheios.

Maria Rita: Outras causas, né?

Marília: Isso, outras causas que não foram a violência doméstica, o que é um absurdo também, porque quando o poder público, ele age de forma eficaz, ele consegue eliminar o problema da violência. Então tudo isso acontece a meu ver, por omissão do poder público.

Maria Rita: Então, o seu trabalho na educação foi se desdobrando até a sua atuação junto à coordenadoria.

Marília: Sim, o meu trabalho é político. Meu trabalho, claro, não foi só por isso. É também porque eu sou conhecida, fui vereadora, sou muito bem votada, né. Eu devo esse trabalho primeiramente a Deus, depois ao povo de Juiz de Fora, tá. Eu mudei para Juiz de Fora com 18 anos de idade, então o povo me deu oportunidade de mostrar que a gente pode fazer diferente, e como eu já venho com uma experiência na educação, uma experiência de liderança comunitária, uma experiência no poder legislativo, e agora, a experiência, né, na coordenadoria de políticas para as mulheres.

Maria Rita: Você saberia me dizer quando surgiu o trabalho da coordenadoria aqui em Juiz de Fora?

Marília: Olha, antes existia o Núcleo de Atendimento à Mulher, e esse núcleo era muito restrito. Tinha só um advogado, um psicólogo e uma assistente social. Esse trabalho de coordenadoria, esse trabalho integrado surgiu vai fazer dois anos em maio, daqui a hum, cinco meses, não, daqui a.

Maria Rita: Dois meses.

Marília: Dois meses. Daqui a dois meses vai fazer dois anos esse trabalho. Nós já fizemos atendimento a cerca de 3.600, 3.700 mulheres, vítimas de violência, a todos

os tipos de violência, sabe, já atendemos. E em todos esses casos a gente deu a resposta. A gente investigou, a polícia investigou, a gente encaminhou para a polícia e para outros órgãos públicos, como um todo, e procurando dar a resposta. Mas esse trabalho integrado em Juiz de Fora vai fazer dois anos em maio.

Maria Rita: Sim. E para você, Marília, que vem atuando junto às políticas públicas para a igualdade de gênero, em sua opinião, como a sociedade está encarando atualmente esse tema?

Marília: Por incrível que pareça, o apoio da sociedade é muito grande. Ninguém suporta mais tanta violência. Seja ela violência contra a mulher, seja contra a criança, contra o idoso, contra o jovem, ninguém suporta mais tanta violência. Então todo o trabalho de enfrentamento, de combate e prevenção também, todo esse trabalho é bem vindo, e a sociedade quer, a sociedade abraça. Então todo esse trabalho para a sociedade é muito importante, e outra coisa também. Nós mulheres somos 52% da população, e mãe dos outros 48% que existe. Mães dos outros 48% que existe. Então de certa forma, as nossas mulheres hoje são mulheres mais modernas, embora sejam vítimas de violência. Embora sofram com o marido, com o filho, tenha aquela dependência psicológica, mesmo assim elas têm sido muito receptivas, quando a gente entrega uma Lei Maria da Penha, quando a gente faz blitz nas ruas, até os homens vêm, eles falam: “me dá que eu quero ler, eu vou levar para uma amiga minha”, “não, eu quero que fulana leia, afinal de contas nós temos que proteger a mulher”. Então está tendo uma receptividade muito grande, não só das mulheres, mas também dos homens. É claro que tem aqueles que são agressores que passam e falam: “ah, essa lei é uma porcaria”. Mas é porque é um tremendo de um agressor, e ele não quer aceitar o que a lei determina.

Maria Rita: Na sua opinião, qual o enfoque que todas essas questões, relacionadas ao gênero, que são questões que estão tão arraigadas ainda, a questão da violência de gênero também, qual o enfoque que as discussões sobre esses temas deveriam ter?

Marília: Olha só, quando o poder público entra em ação, a resposta é imediata. Se você for pesquisar, as doenças que existiram até hoje, quando não houve omissão do poder público, as doenças se alastraram.

Maria Rita: Sim.

Marília: Mas quando o poder público entrou de forma eficaz, criou vacina, combateu, essas doenças diminuíram e algumas foram erradicadas. A violência também é uma doença, é a doença do século, essa é uma doença que vem se arrastando a milhares de anos. Então, a forma que a gente tem é aquilo que eu te disse, é o poder público entrar na linha de frente. Não serão as empresas, que são capitalistas, não serão os comerciantes, a comunidade, as pessoas e a sociedade como um

todo. É o poder público que tem que fazer um serviço sério de conscientização e eficácia. Se isso acontecer, a gente vai conseguir diminuir o índice de violência. E como o poder público entra em ação? É justamente entrando nas escolas, entrando nas comunidades, nas *ongs*, mas falando a língua deles, porque as vezes o poder público manda pessoas que vão dar uma palestra, por exemplo, num conselho de idosos, e usam um vocabulário tão rebuscado.

Maria Rita: Muito técnico.

Marília: É, tão técnico, que ninguém entende nada. Aí vai para as escolas, dão uma palestra, por exemplo, da lei Maria da Penha. A criança não tem paciência para saber de lei. Então, faz os desenhos, olha, a violência, usando os termos pedagógicos, de acordo com a idade das crianças.

Maria Rita: É, tem que ter essa sensibilidade.

Marília: É, agora o poder público infelizmente é omissivo. Tanto na esfera federal, quanto na estadual e na municipal. Preocupam-se em fazer cartilhas, mostrando a liberdade sexual, mostrando que é bonito às vezes até ser gay, porque é isso que está sendo feito. Não estou criticando, eu estou falando o que é uma realidade, ao passo de que isso não precisa ensinar, a pessoa define por ela mesma. Agora, ensinar nas escolas que não pode agredir, nem o gay, nem a mulher, nem o negro, fazer políticas públicas voltadas para essa igualdade, que é como um todo, e não pela opção sexual das pessoas. Então, as políticas públicas são feitas de forma errada, ou de formas maldosas, ou de forma ineficaz. Então eu acho que está faltando o poder público entrar na linha de frente. O dia em que isso acontecer, eu acho que nós vamos melhorar muito, e isso não acontece só com relação à violência doméstica não. Com as drogas, eu te falo de carteirinha, porque eu estou vivendo esse momento, a política pública para a mulher em Juiz de Fora. Porque que tem 1 ano e meio que não morre nenhuma mulher? Uma mulher vítima de violência? Aliás, a mulher que tá batendo, outro dia a mulher meteu a faca no rapaz, a mulher está tendo coragem, não estou falando que ela esteja fazendo o certo.

Maria Rita: Sim.

Marília: Mas o rapaz estava batendo, a mulher falou: “vou me defender, ou vai ele ou vai eu, né?”. Então assim, por que do índice do feminicídio em Juiz de Fora? É a resposta, porque aqui é assim: chegou uma denúncia, a gente encaminha para a polícia, encaminha para a delegacia, “Doutora, como é que tá?” A gente fica fiscalizando. “Doutora, que dia que esse agressor vai ser preso?”. Ah, foi preso, então vamos colocar a foto no *Facebook*, mostrando que ele foi preso. O dia que fizer isso com as drogas, com as violências que existem por aí, vai dar resultado. Então está faltando o que? É a atitude, na minha visão, é a vontade.

Maria Rita: A vontade política

Marília : É. A vontade política.

Maria Rita: Pois é. A minha pesquisa ainda está se desenvolvendo, e você está me apresentando todos esses elementos, né? Claro que ainda tem muita coisa para acontecer, para mapear ainda, mas já dá para ver que é um leque grande.

Maria Rita: É, um leque muito grande de elementos. Às vezes as pessoas ainda falam assim: “mas uma lei para proteger as mulheres? Todos nós não somos iguais perante a lei?”. Nós somos iguais na medida da nossa desigualdade, né. A igualdade formal, ela existe. Mas e a igualdade material? Será que ela existe?

Maria Rita: Não, não. Nem a igualdade material, nem o acesso aos direitos, o respeito à integridade. É diferente o acesso.

Marília: Outro dia, veio uma pessoa justificar comigo que ela viu na internet, que lá no Recife, eu acho, o namorado decapitou a namorada, porque viu uma foto dela fazendo sexo oral com outro cara.

Maria Rita: Aham.

Marília: Aí a pessoa justificou: “mas ela é uma vagabunda, por que ela estava fazendo isso?” Aí eu falei: “se ela é vagabunda, ele não podia estar com ela, deveria ter largado e deixado essa menina na vagabundagem dela, e não tirar a vida”. A vida ninguém tem o direito de tirar, o que não justifica que ela seja uma vagabunda. Isso é problema íntimo dela com a pessoa. Sabe, então o que acontece é que a nossa sociedade sempre arruma uma desculpa para justificar a violência, que é uma coisa que não se justifica. E a mulher, é ela que educa os filhos. Na maioria das vezes é ela que fica em casa, ou ela trabalha fora, mas é ela quem tem a dupla jornada cuidando da casa, é 90% das mulheres. Quando a gente atinge uma mulher, quando aquela mulher é vítima de violência doméstica, atinge diretamente os filhos. Aqui na Casa da Mulher nós temos uma brinquedoteca. Quando a mulher chega com o filho, ou com a filha, que é criança, a gente fala: “ah, vai brincar”. Tem um monte de brinquedinho. Normalmente a criança se apega a um brinquedo, e aquele brinquedo ela quer levar para casa, porque foi um refúgio dela num momento de paz. Então o que que eu faço: eu deixo a criança levar o brinquedo, e eu falo: “quando você ficar triste, você pega esse brinquedinho, fica em um cantinho e larga os problemas para lá”. Porque aquele momento que ela vem para cá, e a gente tira a criança da mãe para ela poder ficar brincando um pouquinho, a criança esquece, e parece que aquele brinquedinho é um escudo, é uma proteção dela. Aí ela fala: “eu posso levar para casa?”. Aí eu falo: “claro que pode, é seu”. Assim que a gente faz. É a forma que a gente tem também de trabalhar a criança, de saber e falar com aquela

criança: “olha existe coisa boa ainda, não é porque tá tudo errado lá, com o que você está vivendo”.

Maria Rita: Isso.

Marília: Que você tem que, né. Mas já atendi também uma mãe, vítima de violência, com o filho de 11 anos. Chegou aqui e ele falou: “aqui, vou sair desse lugar porque a minha vida é outra”. Aí eu falei: “perai, vamos conversar então”. Aí ele virou e falou: “não, meu pai bate, eu sou a favor, e quando eu crescer vou bater também”.

Maria Rita: Nossa!

Marília: “O que eu acho é que mulher precisa de “côro”, porque se não precisasse de “côro” a minha mãe não estaria com ele. É porque ela precisa de “côro””. Assim que o menino falou.

Maria Rita: Nossa, mas é um espelho, né?

Marília: É o espelho, o ciclo de violência. Então o que a gente tem que fazer? Nessa situação, eu encaminhei para o Conselho Tutelar, mas será que o Conselho Tutelar está fazendo a parte dele? Será que está tendo aquele amor, e a preocupação? Então eu acho que o que está faltando mesmo é o poder público dentro dos lares. Não é entrar para pedir voto, não, é entrar realmente é para combater esses danos, que acaba com a nossa sociedade.

Maria Rita: Sobre o que pode ser feito no combate aos danos que as desigualdades podem provocar, eu queria saber quais as ações que a coordenadoria promove para conscientizar a comunidade, o público que vocês atendem, enfim, quais as ações que existem, nesse sentido?

Marília: Nós fazemos muitas palestras e muitos cursos de capacitação. Ontem mesmo nós encerramos um ciclo de 15 palestras para a comunidade, aqui na Casa da Mulher. Então, a gente faz palestra, a gente faz *blitz* de conscientização, e eu estou tentando ver se eu consigo se alguém, de alguma empresa patrocine, porque eu não posso, a prefeitura não tem verba para isso, é que a gente consiga fazer cartilhas direcionadas ao público infantil, para a gente entregar nas escolas, em forma de gibi, de desenho, essas coisas assim. Mas a princípio nós estamos trabalhando com *blitz*, com palestras. Todos os dias quase a gente tem palestra para a comunidade.

Maria Rita: Ai, que ótimo. E assim, sobre o ponto que nós estávamos conversando, sobre as ações das políticas públicas, dos agentes em vários setores da sociedade, eu queria saber se tem alguma parceria aqui da Coordenadoria voltada a professores e professoras, ou aos profissionais da educação, ou com a Secretaria de Educação que trabalhe esse tema?

Marília: Muito difícil eu te responder isso. Até me dói, porque eu fui professora. Mas eu procurei o secretário de educação, depois procurei a subsecretária, pedindo para eu ser autorizada a capacitar um professor de cada escola para a gente trabalhar a violência contra a mulher. Mas eu não tive essa autorização, porque ela falou que eles já são capacitados.

Maria Rita: É, é uma coisa a se sondar, porque lá tem cursos de formação continuada, porque é claro, o curso de pedagogia de quatro anos, agora com cinco, não dá conta da gente lidar com a dimensão humana que é tão múltipla, né. Então de repente a gente tem que ver como anda essa formação, porque seria ótimo.

Marília: Seria ótimo se tivesse. Por isso que eu te falei que às vezes o poder público não funciona. Porque a meu ver, se a gente trabalhar um conjunto de ações e tirar essa divisão: eu sou de tal partido, eu sou de tal secretaria, se tirar a bandeira partidária e colocar a bandeira do povo, pessoa, cidadão, a coisa vai funcionar, mas do jeito que é, a coisa fica difícil. Eu nem poderia estar falando isso, mas como eu te disse, eu sou uma pessoa pública, você pode citar meu nome, pode falar, porque o que eu estou falando com você eu falo em público. Porque justamente a coisa não funciona bem por causa de politicagem que existe, não por causa de bons políticos, mas por causa de politicagem.

Maria Rita: É

Marília: E olha que eu sou política, heim (risos).

Maria Rita: Não é? E eu, que estou estudando nessa linha também, a gente vai pensando também sobre essas questões. Nas políticas, teve um documento que eu acessei que foram as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que é um documento a nível nacional. Nesse documento eu achei muito interessante o artigo que fala sobre a sociabilidade da criança. Foi até nesse ponto que eu me baseei para construir a minha questão de pesquisa. Essa diretriz estabelece que a escola de Educação Infantil ela tem que aproveitar e construir de novas formas de sociabilidade. Ela tem de ir se comprometendo com o rompimento de relações de dominação, compromissada com uma real democracia. Esse artigo estabelece que se tratem temas como o gênero, a raça e a classe porque reconhece que a discussão desses temas promovem a qualidade na educação, né, por que? Porque eu entendo, que o documento também reconheça, que esses temas da forma que eles se refletem dentro da escola e na vida social de todos nós, em determinados casos, por exemplo, dos negros, dos homossexuais e das mulheres, existem pessoas que tomam essas condições para inferiorizar as pessoas, que ficam prejudicadas, até desistem de estudar.

Marília: Com certeza.

Maria Rita: Isso ocorre muito. Você concorda com isso?

Marília: Eu concordo com você. Eu acho que, eu sou a favor da política de cotas, em parte, mas não em tudo. Eu acho que essa política de cota, da forma que é, é errada. Cota para negro: isso é errado. Lá em São Paulo, estão dando bolsa para homossexual estudar, 800 reais por mês. Eu acho que a capacidade da pessoa não está na cor, não tá no sexo, não tá na opção sexual, sabe, aí fazem essas cotas por que? Para omitir a responsabilidade do poder público em dar uma educação de qualidade para todos. O negro não é menos inteligente que o branco, não.

Maria Rita: De jeito nenhum.

Marília: Ele pode estudar na mesma escola que o branco, então tem que fazer que o negro e o branco sejam iguais. As políticas tem que ser políticas de igualdade e não de discriminação. Quando eu era vereadora, eu fiz esse projeto: Paz nas Escolas, que é uma ação interdisciplinar, que prevê a participação da comunidade para prevenir a violência nas escolas da cidade.

Maria Rita: Deixa eu anotar. Me empresta aqui.

Marília: Projeto Paz nas Escolas.

Maia Rita: A gente acessa fácil na internet, Marília?

Marília: Acha fácil sim. Você vai achar no *Google*, tá?

Maria Rita: Ah, que bom.

Marília: Olha só, o que eu queria nesse projeto meu. Foi aprovado, mas não funciona, porque é o que eu te falei, a gente faz o projeto, mas o poder público é omissivo. Aqui, “para que seja implementado, cada estabelecimento deve criar uma equipe de trabalho constituída por professores, funcionários, alunos, especialistas em educação, pais, representantes locais e entidades organizadas que tenham afinidades com a proposta”. Se a gente traz o poder público e a sociedade em conjunto a gente evita a violência. E hoje a violência está aonde? Dentro das escolas. Esse projeto é de 2007, 2008, alguma coisa assim, eu não me lembro a data. Mas aqui ó, eu ainda ressaltar, “isso vai evitar o tráfico, a violência, usos de drogas nas imediações, agressões, vandalismos, furtos, depredações, ameaças”. Então, eu acho que assim, falta responsabilidade social dos agentes públicos. Essa é a minha visão.

Maria Rita: Sim. Então, a gente conversou sobre isso porque eu te perguntei a respeito do documento das Diretrizes Nacionais, certo? Então, depois que eu analisei na pesquisa os documentos nacionais, eu acessei as duas propostas municipais para a Educação infantil em vigência aqui em Juiz de Fora. Aí eu gostaria de ouvir a sua opinião sobre o que eu descobri. A primeira proposta menciona o

tema gênero. É um documento que coloca a organização e os princípios da Educação Infantil. Já o segundo documento é um caderno temático, que traz vários temas que devem ser abordados, e nesse não aparece o gênero.

Marília: É, é a omissão né. Porque me parece que no primeiro caderno o gênero que eles falaram não foi o gênero como um todo. Eu não vou saber te falar ao certo, porque eu não lido, não milito mais nessa área, né. Mais ao que parece, teve um dia em que eu estava em Brasília, e participei de uma reunião lá na Câmara dos Deputados e no Senado, e eu ouvi uma discussão dessa. Porque o Estado é laico, mas entrou a bancada evangélica e a não evangélica, e parece que o tema que abordaram de gênero aí, não seria o gênero, as diferenças de gênero, mas trabalhando só o lado homossexual, a homossexualidade, tá.

Maria Rita: Pega só a sexualidade.

Marília: Sim. Eu concordo de ter retirado, sabe, porque eu acho trabalhar só uma política de gênero é errado, tem que trabalhar o conjunto. Tratar de forma igual, a mulher, a criança, o adolescente, o negro, o homossexual, então abrange como um todo. Isso é crime, você não pode fazer isso, trabalhar isso na criança. Colocar foto de dois homens se beijando, duas mulheres de mãos dadas ou se beijando, eu acho isso uma agressão, porque não é só isso que é crime, morre muito mais mulher que homossexuais. Se você pegar o número de mulheres vítimas de violência doméstica, é muito maior que o número de homossexuais, mortos. Inclusive também sofrem mais violência. Eu aqui na Casa da Mulher até hoje só atendi um homossexual. Um. E 3600 mulheres, entendeu? Então eu acho que eles foram omissos porque são covardes, porque poderiam colocar a política como um todo, e não só com uma política voltada só para aquela camada da sociedade. Mesmo porque a sociedade, a comunidade como um todo, que é a sua maioria, repugna esse tipo de atitude. Se colocar somente a violência contra a mulher, incentivando a mulher a ser agressiva e a agredir o homem também vai ser rejeitado. Então eu acho que faltou aí a política de gênero por omissão, por covardia, por medo, ou por qualquer outra coisa, porque deveria ser colocado tudo numa bandeira só, e não só uma apostila voltada para aquela área.

Maria Rita: É, mas respeitadas as diferenças.

Marília: Sim, respeitam-se as diferenças, sem incentivar qualquer atitude. Eu acho que para as escolas, a melhor forma de educar seria que tivessem famílias, mulheres, homossexuais, e dizer: “olha, fulana é mulher, deve ser respeitada”, “ciclano é homossexual, mas merece ser respeitado assim como a mulher é respeitada”, sabe. Eu achava que a política de gênero tinha que ser uma política como um todo, e infelizmente isso não tem acontecido.

Maria Rita: Então eu fiz essa observação, na forma dessa pergunta, porque para que nós possamos lidar com essas questões, a gente tem que ter uma formação. Na minha opinião, justamente por ser um caderno temático, é que deveria aparecer sugestões de trabalho, de como se discutir gênero com as crianças, como abordar essa discussão. Ou algum material, filmes, alguma coisa assim.

Marília: Na realidade tinha que ter primeiro uma política de capacitação dos educadores. Essa política de capacitação teria que capacitar o educador para ele tratar as diferenças de gênero como um todo, e não discriminando, tá. Não adianta ter a lei de homofobia, a lei para poder proteger o negro, a lei para proteger a mulher, para proteger a criança ou o idoso se não tiver uma educação para isso. Então na escola se eu for tratar o gênero, eu for tratar só a mulher, como é que fica o resto? Eu vou tratar só a criança, como é que fica o resto? Então o que está faltando é isso, que o poder público assuma como um todo. No dia em que tiver uma aula sobre Direitos Humanos, Direitos **HUMANOS** nas escolas, desde o primeiro ano, até o nono ano, né, ou até tirar o Ensino Médio, se ter uma matéria de Direitos Humanos, mas não direitos humanos voltados só para o homossexual, ou só voltado para o negro, ou voltado para aquilo, direitos humanos respeitando a sociedade como um todo.

Maria Rita: Todos os seres humanos

Marília: É, porque senão se torna injusto com as outras pessoas. Você imagina como que ficaria você, mãe, pegar um apostila ensinando a sua filha a beijar outra menina. Pelo menos é isso que estavam falando, se é diferente, eu não vi. Mas o que correu foi isso, ou pegando a sua filha batendo em um homem, não é isso que a gente quer. Cada um é livre para escolher a sua opção sexual. Cada um é livre para fazer o que quer, mas eu acho que a gente tem que ter uma política de neutralidade, ensinando que ser homossexual não é crime, ser idoso não é crime, ser mulher não é crime, de forma diferente do que é tratado.

Maria Rita: Marília, existem professores ou professoras que atuam aqui na coordenação?

Marília: Sim, nós temos uma psicopedagoga, que é aquela moça que saiu daqui, a Carol. A gente tem sim.

Maria Rita: Mas ela atua como?

Marília: Quando precisa, no caso, quando as crianças vêm, ela faz atendimento. Ela que cuida da criança que chega aqui. Ela é coordenadora local e diretora. Ela atua sim, não de forma efetiva, porque nós não temos público para isso, tá, mas de forma necessária. Quando chega, a gente procura ter esse zelo.

Maria Rita: E a faixa etária das crianças? Todas?

Marília: Todas, todas. A violência não tem cara, a violência tem situações.

Maria Rita: Bom, eu gostaria de ouvir o que você acha sobre se problematizar as questões de gênero desde a Educação infantil.

Marília: É aquilo que eu te falei, precisa. Se eu coloco na forma de uma disciplina de Direitos Humanos ou coloco alguma coisa numa disciplina pedagógica que se passa em um estudo. Você, por exemplo, que está fazendo Mestrado, ter uma sugestão para que a educação tenha uma linha de atendimento, de erradicação da violência nas escolas. Porque se a gente começar a tratar da criança, desde pequenininho, o professor detectar um problema que a criança tem: às vezes um déficit de aprendizagem, ou às vezes aquela agitação, uma criança violenta, os professores detectarem isso e o poder público dar a resposta, o importante não é só detectar.

Maria Rita: Tem que ter respaldo.

Marília: É, ter a resposta. O professor ter liberdade de encaminhar esse aluno para os profissionais específicos. Eu acho que toda escola deveria ter uma psicóloga e uma assistente social, sabe. Pedagogo já tem, mas ter uma psicóloga e uma assistente social tinha que ser obrigatório, tinha que ter isso em todas as escolas porque se tem profissionais capacitados, ali mesmo se trata daquela criança e aí a gente consegue um retorno para a sociedade. Trata não só a criança, mas a mãe, a família, o pai. Se se concentrasse isso, claro que ia ser uma despesa para o município, mas eu acho que é um trabalho preventivo que vale a pena, que vai prevenir futuros gastos. Previne despesas com cadeia, previne despesas com processos, com defensoria pública, previne despesas com hospitais, com remédios. Porque se começa a tratar a criança, evitando que ela se torne uma pessoa violenta, provavelmente ela não vai para o mundo do crime. Provavelmente ela não vai ser uma agressora para a esposa dela, ou para a filha, que pode ficar doente e ter que viver a base de remédio. Provavelmente ela não vai ser uma pessoa que vai causar muitos transtornos a sociedade. Então é um investimento de longo prazo, e não de curto prazo, mas eu creio que se colocar em cada escola um psicólogo e um assistente social junto com a equipe pedagógica que já existe, a resposta vai ser de 100%.

Maria Rita: Então Marília, para a gente fechar, sobre tudo isso que a gente conversou, sobre o que você conheceu da minha pesquisa, tem algo mais que você acha importante e gostaria de acrescentar?

Marília: Tem. Eu sou uma sonhadora. E eu sonho que pessoas jovens iguais a você consigam mudar aí a nossa realidade, através dessa linha de pesquisa que você tem, que é uma pesquisa maravilhosa, tá. Então eu sonho que isso tudo se torne política pública implementada no nosso município. E te dou os parabéns.

Maria Rita: Minha querida, muito obrigada. Muito obrigada mesmo, fico muito feliz que você tenha gostado.

### **Anexo 6.3 – Transcrição entrevista professora rede municipal 1**

Maria Rita: Eu queria saber um pouco de você, qual é a sua formação, há quanto tempo você trabalha com Educação infantil e qual a idade das crianças que você está trabalhando agora.

Aline: A minha formação: psicopedagoga. A segunda pergunta?

Maria Rita: Há quanto tempo você trabalha

Aline: Há quanto tempo: A mais de quinze anos. É, tem um tempinho já com Educação infantil. Contando creche, maternal, escolinha particular, deve dar mais de quinze anos, uns dezessete anos, por aí. Só não pergunta a minha idade, por favor (risos)

Maria Rita: (Risos) Não, não, imagina se eu vou fazer isso. E as suas crianças, que você está hoje em dia?

Aline: De quatro e cinco anos. É o primeiro período.

Maria Rita: Ah, sim. Mais aí, Aline, eu estava te falando da pesquisa, teve uma parte documental. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil que eu analisei colocam o gênero, assim como o trabalho com raça, com as questões de regionalidade, enfim, vários temas como esse, que são importantes trabalhar desde a Educação infantil para se combater as desigualdades educacionais e promover a socialização, né. As desigualdades educacionais são aquelas em que a gente pensa em termos de direitos de acesso e permanência na escola, né. Aí eu queria saber o que você acha de o gênero ser colocado dessa forma, em ser apontado como elemento importante para ser trabalhado para combater as desigualdades educacionais.

Aline: Eu trabalho muito esse tema. Aliás, eu sou até contra trabalhar o novembro como dia da consciência negra. Eu não acho isso justo, porque isso tem que trabalhar o ano inteiro. Por que só em novembro, entendeu? Eu não acho isso legal, eu trabalho com isso o ano inteiro, o tempo inteiro, Eu trabalho com jovens e adultos também e ali eu vejo a desigualdade, tanto na Educação Infantil quanto no adolescente e nos jovens e adultos. Então assim, prega a inclusão mas na verdade se faz a exclusão o tempo inteiro.

Maria Rita: Porque só pega na data comemorativa?

Aline: Você entendeu?

Maria Rita: Aham.

Aline: Porque que tem trabalhar em novembro o negro? Por que?

Maria Rita: Uhum

Aline: Por quê? O negro só fica negro em novembro? Então, eu, **EU**, particularmente, na minha profissão, no meu jeito de pensar, eu penso que eu tenho que trabalhar isso todos os dias, toda hora eu tenho que bater nessa tecla todo o tempo, para que acabe essa exclusão, porque na verdade é uma exclusão, para que acabe isso e para respeitar mais o outro. Um respeitando a cor do outro, mas procurando mais o caráter, o que é mais interessante.

Maria Rita: Sim, e deixa eu te perguntar: você frequenta ou já frequentou os cursos de formação lá da Secretaria?

Aline: Frequento, já frequentei, faço e acho que é muito válido, porque mesmo eu já tendo a minha formação, eu procuro buscar estar atualizada o tempo inteiro.

Maria Rita: Tá, e tem gênero lá nos cursos? Discute o tema gênero?

Aline: Sim. Até tem um que eu fiz, em 2008, ou 2009, não lembro o ano exato mas foi exatamente sobre gênero, e eu ainda estava trabalhando na creche. Então não foi em 2008, não, foi até mais para trás. Mas foi muito gostoso porque eu tinha um aluno, um pai de um aluno, não, era um tio de um aluno, que cuidava desse aluno e o homem era homossexual. Então foi muito gostoso até para eu aceitar melhor a situação.

Maria Rita: Aprender a lidar, né?

Aline: Uhum, pois é.

Maria Rita: Falando em aprender a lidar, qual era o enfoque do gênero nesses cursos, como o gênero era tratado nessas discussões, nesse curso que você fez?

Aline: Cada um levava a sua experiência, entendeu? Cada um levava um tipo de experiência que estava vivendo, em alguma hora que esbarrou com aquela ideia ali, e que foi, né, fez algum conflito na cabeça. E aí acabou que juntando as ideias para estar montando um artigo, e acabou que foi muito interessante.

Maria Rita: Você montou um artigo?

Aline: Montamos.

Maria Rita: Que legal!

Aline: Montamos um artigo, porque cada um levou uma ideia, entendeu? Cada um levou um tipo de ideia, foi muito interessante.

Maria Rita: E você publicou esse trabalho?

Aline: Não, não, ficou mesmo arquivado.

Maria Rita: Ah, tá, foi o produto do curso.

Aline: Isso, foi o produto do curso.

Maria Rita: Ai, que legal! Fiquei interessada. Ai, se eu pudesse ver.

Aline: É, eu não sei ainda se eu tenho acesso, mas se eu tiver eu posso até ver e te mandar. Porque foi muito interessante mesmo.

Maria Rita: Eu quero sim, se tiver jeito.

Aline: De como foi rico aquilo naquele momento para nós ali, sabe?

Maria Rita: Que ótimo! Ainda sobre os cursos, eu tive notícia que tem cursos voltados para a Educação Infantil.

Aline: Sim, sim.

Maria Rita: Aí, tem então, né? Eu queria saber quais são eles e se tem gênero nesses cursos?

Aline: Tem, por exemplo, esse curso que eu fiz mesmo tem. Agora eu não estou fazendo, tá, mas eu fiz muitos cursos dirigidos à Educação Infantil. Porque tem, na Secretaria tem, eles oferecem bastante, tem muitas opções de cursos.

Maria Rita: Sim.

Aline: Nesse momento eu não estou fazendo, porque eu acabei me dirigindo mais ao EJA , mais tem.

Maria Rita : Entendi. Mas pelo que você lembra, como é discutido o gênero lá? Pelo que você me falou, eram contadas as experiências de cada um. Mas como que surgia a discussão?

Aline: Diante mesmo das experiências que levávamos, entendeu? Dos conflitos que tinha no dia a dia em sala de aula, entendeu?

Maria Rita: Pois é, mas que tipo de conflitos?

Aline: Era assim.

Maria Rita: A partir dos familiares?

Aline: Sim, por exemplo, o menino que tinha o responsável dito masculino que era homossexual, e tinha um casal também. Eu lembro de uma professora que tinha, que levou uma experiência que tinha um casal de mulheres, duas mulheres. E o menino se envergonhava muito daquilo.

Maria Rita: Sim.

Aline: E aí foi legal, porque assim, como que trata? São duas mães? É uma mãe e um pai? O que que é ? Uma mãe e uma tia? Até para estar fazendo o menino aceitar melhor essa ideia, porque eu lembro que esse menino já era maiorzinho e já entendia melhor. Ele tinha uns cinco, seis anos e entendia melhor. Duas mães? Duas mulheres beijando na boca? Então aquilo para ele era um pouco... “ah, o meu coleguinha tem um pai e uma mãe”, no caso, um homem e uma mulher. Se tem duas mulheres, o que é aquilo? Então foi bom para a gente estar aceitando, porque a partir do momento que você aceita, a criança também aceita. Porque se o adulto aceita, a criança aceita e não discute muito, mas se o adulto leva o questionamento, a criança acaba questionando também.

Maria Rita: E com relação ao número de professores que frequentam as atividades dos cursos, você considera, pelo tamanho do público que você vê lá, eles participam em número satisfatório?

Aline: Não, não. Eu acho que são poucos os professores que buscam informações, pelo número.

Maria Rita: Pelo volume que tem de profissionais.

Aline: É. Eu acho assim, oferecer eles oferecem, mas são poucos aqueles que se interessam em estar buscando.

Maria Rita: Uma pena, né?

Aline: É, infelizmente. Porque aí você esbarra no preconceito, porque se prega uma coisa e se vive outra dentro da escola. Infelizmente é assim que funciona.

Maria Rita: Você sabe dizer, Aline, se existem ações, parcerias com órgãos públicos que discutam as relações de gênero em conjunto com a Educação?

Aline: Não, não sei te informar.

Maria Rita: Tudo bem. Tendo em vista tudo o que a gente conversou, como você organiza as brincadeiras e as rotinas dos meninos e das meninas lá na sua sala?

Aline: Eu não entendi a pergunta. Você quer saber se é separado ou junto?

Maria Rita: Isso, como você organiza a sua sala no dia a dia. Você trouxe uma concepção que você conversou comigo, você tem uma reflexão a respeito disso, então como é a sua rotina?

Aline: Meninos e meninas?

Maria Rita: Isso.

Aline: Não, eu procuro não ter essa... menino e menina, tá. Eu procuro deixar bem a vontade, tudo o que vamos fazer vamos fazer junto, não tem essa de menino e menina, tá. Porque eu não vejo muito, não vejo por que separar brincadeiras. Por que separar atividades, eu não vejo, eu não consigo enxergar desse jeito, eu entendo que precisa, é necessário ser junto.

Maria Rita: Mas tem algum momento, alguma situação ou atividade que você faça, ou que você já tenha observado, que tenha a demarcação de meninos e meninas?

Aline: Não, não, comigo, no meu momento, não existe. Tanto menino brinca de boneca, que eu acho muito interessante. O menino leva a bonequinha no colo e fala “eu sou o papai”, tá, eu acho isso muito legal, eles brincam assim. O menino é o filhinho, eu acho isso muito interessante também, tá, quando eles brincam assim. O menino é o cachorro, quando a menina, eles pegam e vão brincar de animaizinhos, aí a menina também é um cachorrinho, aí o menino leva para passear. É muito interessante quando eles brincam desse faz de conta. Eu deixo eles bem a vontade, e eu observo muito isso, e eles adoram. É o que eu te falo, se o adulto não questiona, eles ficam muito a vontade em cima disso.

Maria Rita: Então, ainda sobre a discussão de gênero, como você vê os outros professores? Assim, como eles concebem tratar o gênero na Educação Infantil? Eu queria que você falasse um pouquinho deles, e também de como a escola encara essa discussão, e também os familiares, diante do que você observa do posicionamento deles.

Aline: É, aqui, nessa escola, não tem essa coisa de preconceito, se trabalha, nessa escola eu aprendi muito isso, de tipo, o menino brincar de boneca, de não ter essa desigualdade, vamos dizer assim.

Maria Rita: Uhum.

Aline: Somos todos iguais, somos diferentes, mais somos iguais, tá. E os professores daqui acabam trabalhando nesse mesmo rumo, eles tem esse norte, todo mundo trabalha nesse mesmo círculo. E os familiares acabam acompanhando o ritmo dos professores, entendeu? Porque a direção, ela trabalha muito com oficinas com os pais, que eu acho muito interessante, porque traz muito a família para dentro da escola, para a família ver o que é a escola. E acaba que a família, isso é muito interessante, os pais acabam entrando dentro do círculo junto com os professores.

Maria Rita: Que interessante. E já teve oficina que discutisse esse tema, de gênero?

Aline: Não, mas acaba que a gente observa que isso acontece, mesmo não tendo esse tema, mas com outros temas.

Maria Rita: Vai abrindo.

Aline: Acaba que a gente vê que eles caminham junto, andam junto entendeu?

Maria Rita: Agora, para fechar, Aline, e para eu te liberar, o que você acha de abordar esse tema na Educação e por que?

Aline: Ah, eu quero saber muito.

Maria Rita: Qual o sentido que essa discussão tem para você?

Aline: Eu acho muitíssimo interessante, eu não estou dizendo da escola que eu estou, mas a gente convive com outras profissionais, e a gente vê o quanto falta do respeito pelo outro. Muita, muita falta de profissionalismo, vamos dizer assim. Porque como eu sou contratada, eu acabo indo em outras escolas, conheço outras pessoas, outras professoras, e como também eu faço cursos na Secretaria, a gente vai ampliando as amizades da gente e convivendo muito com outras pessoas. Então eu acho necessário que se discuta isso todo dia, toda hora, a cada segundo, porque infelizmente dentro da nossa área, dentro da Educação, ainda se tem muito preconceito com tudo, racismos, enfim. É assim, se trabalha a inclusão, mas tem a exclusão a todo momento, infelizmente.

Maria Rita: Ok, a gente encerra então. Obrigada!

## Anexo 6.4 Entrevista professora rede municipal 2

Maria Rita: Vanda, eu queria que você me contasse um pouco de você, qual é a sua formação, há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil e qual a idade das crianças que você trabalha aqui na escola?

Vanda: Então, olha, a minha formação, a primeira formação foi o Magistério, aí eu comecei a trabalhar com crianças no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Aí depois eu fiz Pedagogia, e eu me formei em Supervisão educacional. Eu comecei a trabalhar já tinha dez anos como professora, foi quando eu comecei a trabalhar na coordenação, e foi um momento muito legal porque eu comecei a ter a visão do todo da escola, que enquanto professora eu não tinha, né? Aí eu me aposentei no Estado, como coordenadora pedagógica, e voltei a trabalhar como professora, ainda no Ensino Fundamental. Eu sempre gostei de alfabetizar, adoro, era turma de 3º, depois de 4º ano, porque todo ano, como contratada, né, não poderia escolher. E aí, na Prefeitura, porque eu fiz um concurso da Prefeitura também, eu foi nomeada, efetivada, e eu vim para Juiz de Fora, porque eu trabalhada na zona rural. Aí eu vim trabalhar nesta escola, com crianças de 4 e 5 anos. Isso já tem 18 anos no segmento de Educação infantil mesmo, como professora, porque enquanto coordenadora eu participei do outro nível.

Maria Rita: Entendi. E qual a idade das crianças da sua sala?

Vanda: Hoje atualmente, eu estou com o 2º período, com crianças de 5 anos, e agora no final, eu já tenho crianças com 6 anos.

Maria Rita: E deixa eu te perguntar uma coisa que eu esqueci de perguntar à outra professora: qual a idade das crianças que a escola atende?

Vanda: De 4 e 5 anos. Porque 4 anos é o primeiro período, e 5 anos o 2º.

Maria Rita: Ah, tá. Aqui não tem berçário não, né?

Vanda: Não, não, só as crianças maiores um pouco.

Maria Rita: Então tá bom. Como eu te falei, tem uma parte documental que eu estudei e eu queria colocar para você, e ouvir o que você acha. As Diretrizes Curriculares da Educação infantil estabelecem que as escolas devem atuar promovendo novas formas de subjetividade e sociabilidade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade, rompendo com relações de dominação, e coloca o gênero e outras relações como tópico de discussão. Eu queria saber o que você acha da maneira que o tema gênero é colocado por esta política, o porque da sua opinião e também o que você pode trazer da sua vivência, tudo o que você quiser acrescentar.

Vanda: Olha, nós aqui, a gente sempre trabalha com projetos. E esses projetos são abrangentes, porque aí vão entrar a ludicidade, as questões de sustentabilidade, as questões sócio-econômicas, e também étnico-racial e de gênero. E essa questão linguística e religiosa sempre estão dentro dos nossos projetos. Para isso, a gente sempre tem que estar fazendo uma seleção rigorosa de livros de literatura que a gente possa adotar, sabe, porque o que a gente vai trabalhando é esse pensamento da criança, no sentido de que **ela** vá construindo todas essas identidades. É claro que a gente tem que ter o cuidado de não reproduzir essa questão, de a escola reproduzir o preconceito e discriminação, a gente tem que ter esse cuidado. Mas é muito difícil, porque por mais que a gente pense que não está fazendo isso, sem querer algumas questões a gente acaba se questionando, porque as crianças quando elas são trabalhadas nesses projetos, elas tem esse trabalho que o programa pede muito, de terem criticidade e criatividade.

Maria Rita: Uhum.

Vanda: E eu sou fã, as pessoas aqui da escola sabem, os meus projetos são muito envolventes, sabe, assim, eles trazem de casa mesmo para serem colocados nas rodinhas, e chamam a atenção da gente, porque as vezes a gente tinha uma linha de raciocínio dentro daquele projeto, e a gente tem que mudar a nossa postura diante do que eles trazem e do que eles estão produzindo. E nessa questão de gênero, eu queria te dizer uma coisa: a gente não vê muito essa questão de discriminação não. É claro que eles têm internalizado muita coisa, porque não dá para dissociar isso muito da família. Eles trazem um pouquinho disso, mas isso não é muito presente, sabe. A gente tenta mostrar para eles, igual por exemplo, ontem nós trabalhamos o Dia da Consciência Negra. Então a gente estava conversando, e eu trouxe um livro que é o “Livro da Família”. Este livro, eu até trouxe para te mostrar, ele mostra as famílias. “umas são grandes, outras são pequenas; em algumas famílias todos são da mesma cor, e em algumas famílias são todos de cores diferentes; olha, “Em todas as famílias, eles gostam de abraçar. Em algumas famílias uns moram perto dos outros, em algumas famílias uns moram longe; algumas famílias se parecem, algumas parecem com seus animaizinhos de estimação; todas ficam tristes quando perdem alguém que amam; algumas famílias tem madrasta, ou padrasto, irmão postiço ou postiça; algumas famílias adotam filhos, uns tem duas mães ou dois pais”, olha, “tem só pai ou mãe” tá, “todos gostam de celebrar dias especiais juntos; em algumas famílias todos comem as mesmas coisas”, aí vem os animaizinhos, tá vendo? “e em outras famílias todos comem coisas diferentes”. Então a gente esta sempre buscando a diversidade, de modo geral, o respeito, porque o fundamental é isso, o foco tem que ser o trabalho com o respeito à diversidade. Isso a gente busca o tempo todo.

Maria Rita: Estou pegando o título e o autor do livro.

Vanda: Ah, é um amor esse livro. Mas muitas vezes a gente questiona, porque as crianças sempre tem um posicionamento, porque esse tipo de família tem dentro da sala de aula. Então a gente conversa com eles, se eles manifestam alguma coisa, então o que a gente puder falar para que esse pensamento dele seja desenvolvido, a gente fala.

Maria Rita: Qual é esse tipo de família que você estava falando, que tem dentro de sala de aula?

Vanda: É assim, é o menino que tem a mãe, e ela é casada, ele é filho de um pai, e ela está com outro, e o padrasto tem outro filho.

Maria Rita: Aham.

Vanda: Essa situação a gente tem. Tem uns dois casos que eu sei, na minha sala não, em que as vezes existem conflitos. Porque as vezes tem menino que ele é muito difícil, e o que que a gente fica sabendo? Que essa mãe fica comparando essa criança com o outro filho do marido. Que ele é bom, que é uma gracinha, e o filho dela não. Então a gente trabalha nesse sentido, não de ficar dando lição de moral, ou de tentar colocar aquilo que você acha que é certo, mas sim de desconstruir essas coisas, que passam até pela gente mesmo. Porque a gente foi criado assim, homem é homem, e mulher é mulher, né, tem as questões que menino pode e a menina não pode, e isso tem que ser desconstruído. É um trabalho de uma vida inteira, porque a gente tem que continuar seguindo. Vez ou outra vem alguma coisa que a gente pensa “não, não pode ser assim”, porque a família de hoje é uma família diferente, e eu tenho que trabalhar essas diferenças, e ensinar para eles o respeito a essas diferenças. Isso está pautado em todo o trabalho da gente.

Maria Rita: Entendi. E para isso a gente tem que ter formação.

Vanda: É isso aí. Aqui a gente tem uma vez por mês as reuniões pedagógicas, em que tem uma serie de materiais que as coordenadoras passam para a gente, quando a gente lê uma coisa que nos interesse, a gente vai buscar na *internet*, tem os cursos que a gente pode fazer também. Tem um curso de Diversidade da Secretaria, que eu nunca pude fazer, eu adoraria fazer, mas é o seguinte: o curso é oferecido num horário que a gente nunca pode fazer, naquele horário que a gente esta trabalhando. Eu gostaria muito de fazer, mas ele nunca foi colocado á noite. Uma vez eu tive a felicidade de fazer um seminário de educação, da diversidade, e foi assim, excelente, Nós ficamos a semana toda, eram 8 horas de curso, sabe, mas aí a escola teria que liberar né, e não pode liberar mais que um.

Maria Rita: É tem esse problema também.

Vanda: Eu tinha muita vontade de participar mas tem essas questões, né.

Maria Rita: Aham.

Vanda: Tem cursos que o professor não pode fazer, e é a gente mesmo que tem que ir buscando. Nessas discussões que a gente faz às vezes, do que a gente está vivendo, o medo, e a gente leva para a coordenação mesmo, para essas reuniões pedagógicas para estarem sendo tratados, porque tem questões que a gente fica meio assim, sem sabe como lidar.

Maria Rita: Verdade.

Vanda: Eu me lembro de um caso que, não eram alunos meus, mas foi na hora do recreio dos meus alunos. Tinha uma família, a mãe tinha se separado do marido, e ela se uniu a outra pessoa, uma mulher.

Maria Rita: Certo.

Vanda: Então essa criança chegou e falou “Ah, tia, eu vou ter que ir embora porque a minha mãe vem me buscar”. Não, “o meu pai vem me buscar”. Isso. Aí as minhas crianças riram. E me falaram “Ô tia, o pai dele é mulher”. Para você ver como isso vem, né.

Maria Rita: É.

Vanda: E é uma questão difícil de você lidar. Não é um caso da minha sala, porque se fosse eu ia tentar conversar e mostrar para eles que não é dessa forma, que as famílias são diferentes, tá, mas é muito difícil de lidar, principalmente com crianças tão pequenas. Por isso que eu acho que a literatura, você tem ter o cuidado também para não doutrinar, para garantir que o que vai ser trabalhado é esse pensamento, para se ter uma continuidade de trabalho para que quando ela chegar em uma idade assim ela possa fazer as suas escolhas mesmo, assim, consciente. A escola tem esse papel fundamental.

Maria Rita: E o que você acha, Vanda, você acessa facilmente a literatura?

Vanda: Sim, existem livros muito bons. A gente pode até te dar uma relação de vários títulos se você quiser. Eu peço á Maria Lúcia para fazer, e você vem.

Maria Rita: Seria ótimo. Eu pergunto porque você fica preocupada com a seleção, então é porque tem coisas que não são boas, e ao invés de ajudar atrapalha.

Vanda: É, pode reforçar.

Maria Rita: Entendi. Você me disse que você não frequentou o curso de diversidade, né, mas isso não tem problema. Na realidade eu queria saber se você frequenta ou já frequentou algum curso, o que você já respondeu. Então, você sabe dizer se tem cursos específicos para as educadoras de Educação infantil?

Vanda: Você diz outros? Sem ser de gênero?

Maria Rita: Não necessariamente. Você contou sobre esse da Diversidade, estou falando voltado para a Educação infantil.

Vanda: Tem, tem cursos assim, por exemplo, assim, dentro da Matemática, dentro da área da Língua Portuguesa, de Geografia também.

Maria Rita: Sim, e esses, você sabe se eles trazem o tema gênero dentro? Do que eles discutem?

Vanda: É, muito pouco, né. Só por exemplo quando tem, igual eu estava te falando, se tem textos voltados para isso, ou é, o próprio livro, sabe, aí eles chamam a atenção sim.

Maria Rita: Ah, tá. E eles que levam esse material ou são vocês que levam esses questionamentos?

Vanda: Eles apresentam. Muitas das vezes vem pessoas de fora, assim, que tem essa sensibilidade, que lidam com isso, mostram. Até teve um trabalho de mestrado, de doutorado nessa linha.

Maria Rita: E pelo que você observa, a adesão dos professores para esses cursos, ela é satisfatória?

Vanda: Assim.

Maria Rita: Porque nós temos um volume muito grande de professores e professoras na nossa cidade, né. Você acha que eles participam bem desses cursos lá da Secretaria? A adesão é grande? O que você acha?

Vanda: Olha, a adesão é. Mas sabe uma coisa que eu sinto? Sinceramente? É que às vezes o professor que é efetivo, claro que há exceções, há mesmo aquele que gosta de continuamente estar estudando, mas há aqueles que se acomodam um pouco. Agora, os professores contratados buscam muito, porque esses cursos contam muito como pontuação na hora do contrato. Eu acho que devia haver um envolvimento maior com essas questões, porque o professor tem muitas questões que ele precisava assim, discutir, estudar e aprofundar, para ter segurança. A gente ultimamente tem tido muita dificuldade de trabalhar essas crianças que estão chegando para nós, por que? Eu penso assim: que com essa obrigatoriedade da criança em chegar a escola com 4 anos, porque é obrigatório hoje.

Maria Rita. É

Vanda: Muitos pais, muitas famílias, igual aqui, a escola é de tempo integral, eles mandam a criança para cá, e elas convivem mais com a gente do que com os

próprios pais. E as famílias eu acho que elas se perdem nessa educação, aí a responsabilidade nossa é muito grande. Os pais estão deixando para a gente isso, então se a escola não trabalha de modo a realmente a desenvolver a consciência, esse pensamento de criticidade, de escolha, de não ao preconceito de todas as formas, a escola está com um papel pesado, né, nesse sentido, porque a família está deixando isso para a gente e deixando a desejar enquanto família. Você vê que nós temos crianças aqui no sábado, que a mãe deixou aqui, não é porque ela trabalha não, é porque ela quer cuidar dela. E a criança sente isso. Então a escola está com um papel fundamental e muito pesado para ela.

Maria Rita: Entendo. Assim, essa angústia de estar sozinha é uma sensação muito comum que nós professores sofremos constantemente. Essa é uma opinião minha, tá.

Vanda: Sim.

Maria Rita: Eu acho que por a escola ser um ambiente formal de educação, o senso comum atribui a ela a responsabilidade. Mas até por conta da pesquisa, a gente descobre que a gente não está sozinha nessa, não ter que estar, até porque a educação das crianças é responsabilidade de outras esferas da sociedade também. E o que acontece, seja por omissão, ou por desconhecer, a gente não faz uma ação articulada, como deve ser.

Vanda: Então, eu queria te falar o seguinte: existe um currículo que ele é posto, e eu acho até que tem um oculto também, que é esse que sem querer às vezes a família e a gente faz. Então, assim, escolarizar essas crianças, até tem aquele conceito, que tem a criança no passado e a criança no presente,

Maria Rita: Tem.

Vanda: A minha coordenadora de manhã, adoro, acho uma pessoa fora de série, sempre coloca para agente assim: “nós temos crianças, nós não temos alunos”. Ao mesmo tempo que a gente tem um currículo para alunos. Olha só.

Maria Rita: Uhum.

Vanda: Isso é serio. Então o que eu me preocupo com esses projetos? Eu propus a gente sair dessa coisa de formalização em que eles aprendam esse currículo que está posto. Mas de uma forma assim, dentro da ludicidade, dentro da literatura, da oralidade, buscando conversar muito, com o cuidado nas escolhas que eu te falei, de textos, de músicas, de poesia, sabe.

Maria Rita: Na realidade se foge muito do propósito da Educação infantil, né, se escolariza a Educação Infantil.

Vanda: É, é, isso aí, você deve estar vendo isso na sua pesquisa, como essa questão de escolarizar a criança cedo, a gente entra em choque. Porque as vezes, quando a gente está trabalhando essa oralidade, essa ludicidade que é fundamental, o aprender a conviver, que é fundamental para desenvolver esse respeito, aí você vê uma professora ou outra falar “ah, mas quando as crianças saem daqui para lá, elas não sabem nada”. Porque esse professor que fala isso está preocupado com a formalidade do conteúdo, eu acho que quando as crianças são pequenas a gente não tem que estar preocupado com o conteúdo formal, e sim o informal, né. O conteúdo formal ele vai, mas você tem que olhar essa criança como futuro cidadão, né, que ele vai ter que conviver em sociedade, onde as pessoas são diferentes, e ela vai ter que aprender a conviver com elas.

Maria Rita: Tem de se desenvolver habilidades que vão favorecer essa visão.

Vanda: Porque não é porque é criança que eu não vou conversar sobre essas questões. Eu vou conversar sim, é uma idade fundamental, para eles irem percebendo essas questões. Internalizando elas, eu acho fundamental. Eu com as minhas crianças eu não tenho essa preocupação, que eles têm que saber que dois e dois são quatro e que ele tem que saber ler. Eu tenho todo um trabalho voltado para que ele fique feliz com ele, que melhore a autoestima dele, ele melhorar o relacionamento dele, sabe. Trabalhar essas questões afetivas, que às vezes as crianças chegam aqui com uma demanda, nossa, ela precisa dessa afetividade, de desenvolver. Às vezes ela está tão sofrida com tantos problemas em casa que aqui ela começa a agredir todo mundo, e a gente tem que tratar essas questões porque mais tarde esse menino ou essa menina vai ter que saber lidar com essas questões. É muito sério isso.

Maria Rita: Muito.

Vanda: Eu estou fugindo muito?

Maria Rita: Não, de maneira nenhuma. É porque puxa muitas coisas mesmo, são muitos elementos que perpassam.

Vanda: Também a sexualidade.

Maria Rita: Sim. Eu que vou ter que voltar um pouco porque a gente foi conversando.

Vanda: Sim, sim, vai puxando.

Maria Rita: Então, eu vou ter que voltar para eu não esquecer de perguntar nada.

Vanda: Pode, pode voltar.

Maria Rita: Então, a gente começou a conversar porque eu te falei sobre a sensação de estar sozinho para tratar dessas questões.

Vanda: Pois é, sobre os cursos. Os cursos sempre falam sobre o respeito às diferenças, e o não preconceito para a promoção de igualdade de gênero, tá.

Maria Rita: Sim, sim, na sua fala toda você conseguiu passar isso para mim. Agora eu queria te perguntar sobre ações articuladas à Educação. Você conhece se existem ações de parcerias com órgãos públicos que discutam gênero na Educação?

Vanda: Não sei dizer não. O que eu sei é que nesses cursos é a parceria assim, o professor Fulano do Rio de Janeiro, ele está sempre aqui trabalhando nessas questões, ou da Universidade de Brasília. Eles falam só em seminários, ou em cursos determinados que eles vêm, e tem professores que são parceiros que eles vem sempre.

Maria Rita: Aí vem quando tem eventos que a Secretaria faz?

Vanda: Isso.

Maria Rita: Vanda, você já falou um pouco das suas crianças, agora eu queria saber das rotinas em geral delas, e das brincadeiras.

Vanda: Eu não gosto muito dessa história de rotina pré- estabelecida não. Agora você tem lanche, agora você brinca com esse brinquedo, você tem que sair em fila, essas coisas. A gente tem uma rotina assim para saber o que vamos trabalhar. Nós temos momentos assim, de brincadeiras livres e brincadeiras dirigidas. As brincadeiras livres são de livre escolha e livre participação de meninos e meninas. Todas as crianças brincam, de panelinha, de secador de cabelo, do que eles quiserem, e eu procuro respeitar o interesse. As brincadeiras dirigidas são geralmente os jogos, as brincadeiras de roda, de corda, sempre observando a questão do interesse e a necessidade deles, em projetos de trabalho que tem o objetivo de sempre desenvolver a criticidade e a criatividade, as descobertas, a construção e a integração deles.

Maria Rita: Em algum desses momentos, você observa demarcações do que é de menino, e o que é de menina? Como você interfere, se você interfere, e por que?

Vanda: Sim, eu vejo muito isso nas filas. Tem menino que quer pegar na minha mão e quando pega do lado da fila das meninas, elas mesmas falam “você está na fila das meninas”. Isso é algo que eu tento mudar. Eu digo o seguinte: Fila é fila, deixa o fulano ficar aqui. Ele quer pegar na minha mão, tanto faz se é de um lado ou do outro. Outra situação que eu vejo é nas atividades, quando vamos usar a folha rosa. Tem menino que fala “eu não quero essa folha porque é de menina”. Eles trazem

isso. Eu falo o seguinte: Nós vamos usar essa hoje, e vamos usar até acabar, porque não temos outra. Folha é folha, a criança não gostar é uma coisa. Outra coisa é falar que é de menina, eu interfiro quando tem o sexismo. Eu não sei se eu faço do jeito certo, mas.

Maria Rita: É a saída que você achou, eu acho que está certo. Do seu jeitinho você achou uma saída, né. Agora eu queria saber a sua visão sobre os professores. O que eles acham, no geral, sobre discutir gênero, qual a postura da escola sobre esse tema, e o que você observa sobre a opinião das famílias.

Vanda: Eu vejo que ainda existem muitos tabus e muitos estereótipos, que precisam ser desconstruídos, e as crianças tem muita influência familiar a respeito disso. Nós atendemos uma comunidade muito diversificada, tem pessoas do bairro São Benedito, da Vila Esperança. Então tentamos trazer as famílias para dentro da escola, para elas conhecerem de perto o trabalho da gente, e discutir junto sobre a educação das crianças. Mas o que eu vejo muito é que a escola faz todo um movimento para organizar esses encontros, faz reuniões, festas. A gente até faz outras coisas depois, como um lanche gostoso, coisas assim, mas mesmo assim, muitos pais não comparecem. A última festa que nós fizemos nós tivemos de 8 a 10 pais, no máximo, participando da festa. Eles não se fazem presentes infelizmente.

Maria Rita: Para a gente encerrar, eu queria saber a sua opinião sobre se discutir gênero na Educação Infantil e também o por quê. Qual o sentido dessa discussão para você?

Vanda: Eu acho que abordar o tema gênero na educação é fundamental para que exista a igualdade, o respeito às diferenças, que se discuta sobre os preconceitos, porque precisa desconstruir. Para diminuir a violência, a violência contra negros, travestis, lésbicas.

Maria Rita: Contra a mulher.

Vanda: A própria mulher. Eu vi um cartaz no *Face* sobre isso, sobre os direitos da mulher. A mulher tem que estar em todos os setores, e todos respeitarem. A escola tem que estar aberta a isso. O professor tem que falar sobre o que incomoda, sobre os problemas disciplinares que ocorrem com crianças de 4 e 5 anos, porque já acontece com crianças nessa idade. Sobre gênero, sobre sexualidade, sobre a escolarização precoce. Não tem que ter medo de conversar sobre essas coisas. Não tem como separar e fingir que não acontece, que isso não está dentro da escola. Nós temos de lidar com isso o tempo todo, então a escola tem que discutir.

Maria Rita: Vanda, eu adorei conversar com você. Vamos encerrar por aqui, muito obrigada pela sua atenção.