

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EaD GÊNERO E  
DIVERSIDADE NA ESCOLA**

**ELISABETH SCHEREIBER**

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS  
PLANEJAMENTOS E DO PPP DE UM NÚCLEO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS**

**FLORIANÓPOLIS  
2016**



ELISABETH SCHEREIBER

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS  
PLANEJAMENTOS E DO PPP DE UM NÚCLEO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), Instituto de Estudos de Gênero, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.a Mareli Eliane Graupe

FLORIANÓPOLIS  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schereiber, Elisabeth

Gênero na Educação Infantil : análise dos planejamentos  
e do PPP de um núcleo de educação infantil de Florianópolis  
/ Elisabeth Schereiber ; orientadora, Mareli Eliane Graupe  
- Florianópolis, SC, 2016.  
56 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.  
Curso de Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1. Gênero. 3. Educação Infantil. 4. Pré-escola. 5. PPP.  
6. Planejamento. I. Graupe, Mareli Eliane. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Gênero e  
Diversidade na Escola. III. Título.

ELISABETH SCHEREIBER

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS E DO PPP DE UM NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito para  
obtenção do título de Especialista em  
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

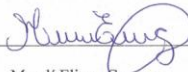
Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:




Olga Regina Zigelli Garcia

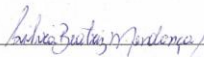
Banca Examinadora:



Mareli Eliane Gruppe



Samira de Moraes Maia Vigano



Sílvia Beatriz Mendonça



## AGRADECIMENTOS

Registro aqui meu agradecimento especial ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradeço, sobretudo, aos investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate à fome, ao racismo, ao sexismo, à lesbofobia, à homofobia, à transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da Secadi, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil; uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Espero que esta especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Aos meus amigos e amigas do GDE que ficaram firmes até o final e que cordialmente nos ajudávamos diante do desafio de seguir em frente com a escrita e a pesquisa.

À equipe do NEI Campeche, em especial à diretora, Melissa Webber, pela disposição e cooperação presentes nesse período da pesquisa.

Às professoras e aos professores do GDE/UFSC, em especial à Samira Vígano, que sempre esteve presente para dialogar e contribuir com ideias para a elaboração deste trabalho.

À Regina Ingrid Bragagnolo, que contribuiu com a minha formação compartilhando sua experiência, seu conhecimento por meio de indicações pertinentes à leitura.

À Mareli Graupe, minha orientadora, pela paciência, carisma e persistência, acreditando que durante o processo apareciam grandes avanços. Foi fundamental sua credibilidade nesse momento.

Um agradecimento especial ao meu filho Guilherme Schreiber da Silva, que lidou com minha ausência e com minhas expressões e atitudes representando cansaço; e à Marlise Oestreich, que participou frequentemente dos momentos “críticos” e tensos e, com sabedoria, contribuiu com compreensão, carinho e palavras confortantes mostrando que isso iria passar.



## RESUMO

Este trabalho aborda questões sobre gênero na Educação Infantil, tendo como objetivo geral analisar o planejamento de seis grupos da pré-escola com vistas a conhecer como a temática de gênero é contemplada. Os referenciais teóricos abarcam autoras como Joan Scott, Miriam Grossi, Daniela Finco, Daniela Auad, Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, entre outras. Este é um estudo de caráter qualitativo, sendo realizada uma pesquisa documental e bibliográfica. A coleta de dados possui como foco a análise de documentos de uma unidade de Educação Infantil, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o planejamento quinzenal da pré-escola, juntamente com os referenciais teóricos que discorrem sobre gênero na Educação Infantil. A Educação Infantil costuma ser o primeiro contato das crianças com a instituição educacional e, dessa maneira, acredita-se que esse espaço precisa contemplar as discussões de gênero para que não sejam reforçados comportamentos estereotipados para meninas e meninos, normatizando, disciplinando e controlando atitudes infantis e reforçando papéis de gênero para cada sexo. Os dados desta pesquisa apontam que, apesar de serem apresentadas duas ou três temáticas contemplando a equidade de gênero nas propostas pedagógicas da unidade, as propostas direcionadas à discussão e à equidade de gênero são mínimas: em sete planejamentos, considerando o número total de 57 planejamentos lidos.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Pré-escola. PPP. Planejamento.



## ABSTRACT

This paper deals with questions about Gender in Early Childhood Education, having as main objective analyze the planning of six preschool groups to know how the gender theme is being considered. Theoretical references include authors such as Joan Scott, Miriam Grossi, Daniela Finco, Daniela Auad, Guacira Lopes Louro, Jane Felipe and others. This is a qualitative study, with documental and bibliographic research. The data collection focuses on an analysis of documents of the Early Childhood Education Unit, such as the Political Pedagogical Project (PPP) and biweekly planning preschool, together with the theoretical references that discuss Gender in Early Childhood Education. Early Childhood Education is usually the first contact of children with the educational institution and, this way, we believe that this space must contemplate gender discussions for not to intensify stereotyped behaviors for girls and boys, regulating, disciplining and controlling children's attitudes and reinforcing gender roles for each sex. The data of this research indicate that, although two or three themes have been presented that have worked on gender equity on pedagogical proposals of the unit, proposals aimed at discussion and gender equality are minimal (seven planning were contemplated), considering the total number of 57 read plans.

Keywords: Gender. Early Childhood Education. Preschool. PPP. Planning.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>17</b>
2.1 A INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XII E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA RÁPIDA RETROSPECTIVA .....	18
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>23</b>
3.1 COMPREENDENDO A EQUIDADE DE GÊNERO.....	34
<b>4 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CAMPECHE: ANÁLISE DO PPP E DO PLANEJAMENTO .....</b>	<b>37</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado das muitas leituras e discussões realizadas ao longo do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), iniciado no ano de 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curso contribuiu com o aprofundamento da construção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas no que se refere às temáticas de gênero, diversidade, sexualidade no campo da Educação. Foram abordados temas sobre as relações de gênero nas escolas e na sociedade, pautando-as no contexto social de mulheres, pessoas com deficiência, negros, índios, ciganos, homossexuais, bissexuais, lésbicas, transexuais, dentre outros.

Atuo na área da Educação Infantil há oito anos como auxiliar de sala e professora. Atualmente, sou professora no NEI Campeche, núcleo no qual realizei a pesquisa. Fiz o curso de Pedagogia e escolhi fazer a especialização no GDE com vistas a ampliar meus conhecimentos e conjuntamente repensar o meu papel de educadora para promover uma educação de qualidade e o respeito à igualdade de direito para todas as pessoas. Nesse aspecto é essencial estarmos atentos para que o preconceito e a discriminação não se reproduzam e se constituam no espaço educacional.

Assim, o tema da pesquisa sobre gênero e Educação Infantil surgiu após aprofundar meus conhecimentos e compreender ainda mais a importância e a necessidade de trabalhar as questões de gênero no contexto escolar.

Daniela Finco (2010, p. 121) reafirma a importância dessa temática ao assegurar que “O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero”. Sendo a Educação Infantil o espaço em que as crianças aprendem a se relacionar e conviver com outras crianças e adultos de diversas etnias, classes sociais, religiões, entre outras culturas, torna-se também um espaço privilegiado no que diz respeito à discussão de gênero.

Dessa maneira, esse espaço necessita contemplar as discussões de gênero para que não seja reforçado um posicionamento que normatiza, disciplina e controla comportamentos infantis, reforçando estereótipos específicos para cada gênero.

Em vista disso, esta pesquisa possui a seguinte problemática: o que consta no PPP e nos planejamentos das professoras e dos professores da pré-escola escolhida sobre as relações de gênero na Educação Infantil?

Sendo assim, busco como objetivo geral da pesquisa analisar o PPP e os planejamentos quinzenais de seis grupos da pré-escola escolhida, identificando como as temáticas de gênero são contempladas. Também procuro compreender quais são os meios que as professoras e os professores utilizam para tratar das relações de gênero na Educação Infantil.

Este trabalho possui como objetivos específicos contextualizar a importância da Educação Infantil no que tange às questões de gênero; e identificar o que consta no PPP e nos planejamentos quinzenais da pré-escola elaborados pelas professoras e pelos professores referente às relações de gênero. A escolha dos planejamentos feitos pelos grupos da pré-escola deu-se por acreditar que seria possível identificar uma quantidade maior de propostas com retorno das crianças nos registros.

Com o intuito de alcançar os objetos propostos, a pesquisa possui como principais referenciais teóricos os textos produzidos por Joan Scott, Miriam Grossi, Daniela Finco, Daniela Auad, Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Philippe Ariés, este último empregado para contextualizar historicamente o surgimento da infância.

São utilizados nesta pesquisa os artigos de Daniela Finco, como “Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões” (2005), “Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil” (2003), “Socialização de gênero na Educação Infantil” (2008), “Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na Educação Infantil” (2010), “Linguagens corporais de meninos e meninas na Educação Infantil” e “Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder” (2009, em parceria com Vianna). Além desses artigos, é empregada também sua tese, intitulada *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças* (2010).

Outra autora que compõe o arcabouço teórico é Guacira Lopes Louro. Procurei articular com a pesquisa o que apontam os livros *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (2013) e *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997). Louro (2013, p. 44) elenca questões referentes às discussões de gênero, introduzindo a corporeidade e a sexualidade como meio para adentrar o tema em ambientes escolares e sociais, pois “Que olhar de mudança social não é apenas ao sujeito que é questionado, mas toda uma cultura, ciência, arte, ética, educação entre outros”.

O cotidiano da Educação Infantil, muitas vezes, é permeado por brincadeiras e propostas pedagógicas que buscam separar as crianças pelo sexo biológico, brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos,



em que cada criança permanece no seu espaço interagindo com crianças do mesmo sexo.

Sendo assim, a pesquisa é considerada documental, tendo sido realizada no mês de novembro deste ano no Núcleo de Educação Infantil Campeche (NEI Campeche). Esse núcleo atende crianças de um até seis anos de idade. O trabalho consistiu em analisar os documentos PPP e planejamentos das professoras e dos professores dessa pré-escola que lecionavam para crianças de quatro a cinco anos e 11 meses.

Conforme descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a creche atende crianças até os três anos e a pré-escola, dos quatro até os cinco anos de idade, sendo a pré-escola obrigatória, incluída na educação básica de ensino. Portanto, a pesquisa possui como foco a Educação Infantil, especificamente o grupo da pré-escola que atende crianças de quatro anos até cinco anos e 11 meses.

O trabalho é de caráter qualitativo, sendo a abordagem da descrição e a compreensão do tema em estudo compostas de documentos da unidade de Educação Infantil. Assim, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental na unidade educativa. A pesquisa documental foi feita a partir de documentos de instituições públicas, escolas e outros que não foram publicados, diferentemente da pesquisa bibliográfica, na qual se consultaram as fontes bibliográficas e já publicadas. A pesquisa documental possui fontes seguras de dados e não necessita de contato com os sujeitos da pesquisa. Conforme descreve Campos (2004, p. 611),

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística.

Portanto, o autor chama a atenção para a importância da escolha – métodos e técnicas –, pois devem-se considerar as várias formas de olhar um objeto no contexto de sua totalidade.

Este trabalho é composto de mais quatro capítulos, além deste. O segundo capítulo versa brevemente sobre a contextualização de infância

e de Educação Infantil. O terceiro capítulo discorre sobre políticas públicas que embasam a discussão de gênero na Educação Infantil: brincadeiras e atividades, sendo fundamentado nas obras de Daniela Finco e Daniela Auad, bem como sobre o conceito de gênero e diversidade, com base nas obras de Guacira Louro e outros autores. O quarto capítulo apresenta o Núcleo de Educação Infantil Campeche, no qual foi feita a pesquisa documental, e uma análise dos dados da pesquisa de campo. E, por último, são apresentadas as considerações finais, com uma breve reflexão sobre os resultados da pesquisa: se foi ou não possível identificar propostas que buscam incluir as discussões de gênero no PPP e nos planejamentos da unidade de Educação Infantil pesquisada.

## 2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância da Educação Infantil e da infância. Nesse sentido, são levantados no diálogo alguns recortes de Kramer (1996) e de outros autores que influenciaram esses conceitos, bem como a trajetória histórica desses conceitos no Brasil.

Kramer (1996) menciona os campos de disputas – debates ideológicos – em relação à criança, considerando que a criança está incluída socialmente numa classe, além da história de sua constituição ao longo do tempo. De acordo com a autora,

A idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1996, p. 19).

Nesse aspecto, Kramer (1996) apresenta uma concepção baseada no contexto social da época, bem como nas suas relações econômicas. Dessa maneira, o conceito de infância se define pela classe social e pela ocupação da criança na sociedade, sendo algumas crianças representadas por meio da fase lúdica, de brincadeiras, jogos e fantasia e/ou pelas responsabilidades de uma vida adulta precoce.

A infância é considerada uma fase muito importante na vida do ser humano que se torna responsável pelo desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais para a vida adulta, principalmente no que diz respeito ao emocional. Portanto, compreender como a infância foi concebida historicamente é um ponto fundamental para o entendimento da visão de infância que impera na atualidade.

## 2.1 A INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XII E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA RÁPIDA RETROSPECTIVA

A partir do século XII, Philippe Ariès (1981) inicialmente indicou como a primeira idade da infância aquela que compreendia o nascimento até os sete anos de idade. A criança foi observada na sua particularidade infantil, sendo representada por sua dependência, e não em relação ao sentimento de infância. Porém, pretendia-se nessa época entender a diferença entre a criança e o adulto.

Somente no século XV até o XVIII passou-se a compreender a infância não apenas como biológica, mas sim a partir de funções sociais mais complexas. Nesse período buscou-se entender a infância como o período em que a criança apresentava sentimento distinto, como a paparicação e, ao mesmo tempo, a exasperação.

Seguindo a perspectiva de Ariès (1981), as crianças começaram a ser tratadas como figuras em miniatura dos adultos, sendo apontada também a obrigatoriedade da escolarização das crianças com o auxílio de preceptores<sup>1</sup> e professores.

Essa ideia de a criança ser um adulto em miniatura era representada principalmente nas obras de artes (ARIÈS, 1981). Nem mesmo os detalhes de sua feição pareciam ser de uma criança, a não ser pela figura pequena e, muitas vezes, sozinha e/ou brincando no chão ao redor de seus familiares. Isso acontecia por volta do século XVII, quando a sociedade ainda, em sua grande maioria, não a conhecia como imagem social, ou seja, uma figura pertencente à sociedade com as suas características próprias.

No período do século XV a escolarização buscava desfazer esse sentimento que representava a infância, pois estava associado à fragilidade e tinha por objetivo transformar as crianças em adultos disciplinados por meio de chicotadas. Somente próximo do século XIX surgiu uma nova percepção de infância em que não era necessária a humilhação, ou ainda, os castigos corporais. A formação deveria despertar na criança a responsabilidade do adulto e a preparação com dignidade, além de considerá-la em um processo, e não apenas em forma compartimentada, abordada de uma maneira bruta (ARIÈS, 1981).

---

<sup>1</sup> Aquele que auxilia tanto no quadro médico quanto na educação; é um termo que não é mais utilizado.

Conforme afirma Ariès (1981), além dos cuidados que foram estipulados, foi possível conhecer uma nova concepção da educação diferente das velhas práticas até então estabelecidas. O autor posteriormente recebeu várias críticas, porém não se deve desconsiderar a sua contribuição.

No trecho a seguir Kramer (1996, p. 20) diz que as descobertas de Ariès não caberiam na situação brasileira, em virtude da

[...] diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiam na nossa formação: a presença da população indígena e de seus costumes, o longo período de escravidão, a opressão a que foi submetida expressiva parte da população brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo.

Desse modo, podemos dizer que Ariès (1981) partiu de certa “criança padrão” para os seus estudos. Nesse sentido, Kramer (1996, p. 21) nos apresenta Bernard Charlot, de base marxista, que na sua publicação nos anos 1970 proporciona a seguinte reflexão:

Os dois aspectos do sentimento de infância – aparição e moralização – são aparentemente contraditórios, mas, na verdade, se completam na concepção de infância enquanto essência infantil. A visão baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância.

Para contribuir com a discussão, apresentam-se brevemente alguns aspectos baseados no conceito de “experiência” de Walter Benjamin, que, segundo Monn (2006, p. 24), “[...] empreende uma dura crítica à sociedade burguesa que considera reprodutora e mantenedora do *status quo* – algo que percorrerá, com distintos matizes toda sua obra – e contesta a pretensa superioridade dos adultos que banalizam o entusiasmo juvenil”.

De acordo com Santos (2015, p. 225), “[...] Benjamin não toma as crianças como um devir, nem tampouco como sujeitos sociais incompetentes e incompletos; pelo contrário, ele as considera como sujeitos envolvidos pela complexidade da trama social, portanto imersas na problemática histórica de seu tempo”.

Apresenta-se brevemente a seguir como a Educação Infantil foi se constituindo no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros e sua inscrição nos documentos legais.

No Brasil o Manifesto dos Pioneiros foi um movimento para se estender a educação a todos os habitantes. Segundo Kishimoto (2009, p. 655, grifo nosso),

O Manifesto sugere atuar fortemente em áreas como a Cultura e a **Educação Infantil** (até então meramente “caridosa” ou assistencialista no trato das classes populares). Pensar a educação como um todo integrado (desde a **pré-escola** até o ensino superior) foi também uma contribuição do Manifesto.

Faria (1999) aponta que a experiência dos parques infantis de Mário de Andrade foi considerada a primeira experiência brasileira pública municipal de educação não formal, a qual buscava educar, assistir e recrear. Também as legislações trabalhistas no governo Vargas (1932)<sup>2</sup> começaram a fazer referência à guarda e ao atendimento de crianças pequenas.

Assim, no Brasil, a assistência social passou a acolher as demandas por atendimento em creches:

[...] as secretarias estaduais e municipais de bem-estar social e, no âmbito federal, a LBA. Nessas instituições, os profissionais que detêm a competência técnica acumulada sobre esse serviço são principalmente os assistentes sociais. As diretrizes adotadas baseiam-se em conhecimentos da área de saúde e nutrição e na tradição de desenvolvimento comunitário do serviço social. A preocupação pedagógica geralmente só se manifesta em relação aos grupos de crianças com idades próximas a 7 anos. Muitas vezes, as mesmas mulheres que se manifestam nos movimentos vêm trabalhar nas creches, mão-de-obra barata sem formação profissional, enfrentando longas jornadas de trabalho em

---

<sup>2</sup> Decreto n. 21.417, de 17 de maio de 1932.

penosas condições. Ao contrário do que sonhava a militante acima citada, as creches vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada. (CAMPOS, 1999, p. 121).

Ao longo da história da Educação Infantil no Brasil, e ainda atualmente, tem-se o desafio de superar “[...] o caráter meramente assistencial ou preparatório para as etapas posteriores de escolarização” (GUIZZO; FELIPE, 2012, p. 630).

O acesso a creches foi uma luta de vários segmentos<sup>3</sup> para inscrever a Educação Infantil na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), passando a Educação a ser um direito da criança de zero a seis anos e um dever do Estado ofertá-la. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN, Lei n. 9.394/1996) consideram a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Nessa perspectiva, outros documentos são publicados em relação ao currículo e às diretrizes para o plano nacional da Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> Como exemplos, podemos citar o movimento das mulheres, as comissões parlamentares, a igreja (Pastoral Ecológica do Menor e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB), o Movimento em Defesa do Menor, o Ano Internacional da Criança e a associação dos ex-alunos da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem).





### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Política pública pode ser considerada um conjunto de decisões e ações governamentais ou não governamentais que buscam objetivar a solução pacífica de conflitos relacionados a bens públicos para efetivar direitos e atender às necessidades públicas sociais. Quando a política pública é inclusa na agenda governamental (um espaço em que os principais temas/problemas nacionais, regionais e locais encontram-se reunidos), destina-se a solucionar problemas políticos e sociais, divergindo de incômodo, injustiça e insatisfação que afetam grupos mais ou menos amplos da sociedade. Segundo Maria das Graças Rua (1998, p. 733),

Para que um estado de coisas se transforme em problema político e passe a figurar como item prioritário na agenda governamental, é necessário que apresente pelo menos uma das seguintes características: mobilize ação política de grandes ou pequenos grupos ou de atores individuais estrategicamente situados; constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe; constitua uma situação de oportunidade para atores politicamente relevantes. Estas são as condições que conduzem ao primeiro momento ou fase das políticas públicas: a formação da agenda.

Para desfazer o problema político do estado das coisas, é necessário que alguns processos de natureza social sejam encaminhados para ocupar a agenda governamental. Segundo Souza (2006), a política pública contempla o ramo da ciência política, mas não resumidamente só esse, podendo também ser um objeto analítico de outras áreas do conhecimento. “Políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 26).

Além das limitações da análise de políticas públicas, sua concepção de instituição vai além das tradicionais, reconhece a influência das identidades e dos diversos papéis sociais nos processos de tomadas de decisão pelos atores políticos (CUNHA, 2008).

Dessa forma, sua principal diferença do institucionalismo está no fato de que admite que nem tudo pode ser explicado pelas instituições. Existem sociedades, como as da América Latina, em que as instituições são frágeis e o sistema instável, mesmo assim políticas públicas alcançam êxitos que não podem ser atribuídos inteiramente ao fator institucional.

A execução e a formulação de políticas públicas educacionais têm por objetivo a garantia do direito à educação, a promoção de atendimento de qualidade, a responsabilidade, o compromisso e o visto do poder público.

O movimento popular, a partir de 1985, buscava o fim do regime militar, objetivando para o Brasil uma política democrática de direito e de mudança social por meio da elaboração do texto constitucional de 1988.

O processo constituinte de 1987/1988 ficou marcado na trajetória constitucional brasileira pela sua inovadora abertura à ampla participação popular, motivada pelo anseio de redemocratização do país. Como consequência dessa abertura, a elaboração do texto constitucional foi precedida de um debate longo e tecnicamente difícil, mas, ao mesmo tempo, rico e democrático. A sociedade encontrou diversas formas de interferir no processo constituinte. Além dos canais institucionalizados pelo Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte (sugestões, audiências públicas, emendas populares), foram criados fóruns de debate e de acompanhamento das atividades da ANC por todo o Brasil. (NASCIMENTO, 2013).

A Constituição de 1988 foi possível em virtude da intensa mobilização social, que acompanhou os trabalhos da Constituinte; participaram do debate cerca de 10 mil pessoas, das mais diversas áreas – desde estudantes, mulheres até empresários da indústria e da agricultura, membros do judiciário, das Forças Armadas, além de outras representações.

A Constituição marca a trajetória dos movimentos feministas em prol dos direitos das mulheres. Nesse processo encaminha-se a busca pela implantação do Programa de Assistência Integral à Saúde da

Mulher (Paism) e pelo direito à Educação Infantil para as mães que não tinham onde deixar suas filhas e seus filhos para trabalhar.

Dentre os vários direitos assegurados na Constituição de 1988, estão os direitos fundamentais, não apenas políticos e civis, mas pela primeira vez os direitos sociais. Sendo assim, Antonio Enrique Pérez Luño (1991 apud PIOVESAN, 2007, p. 35) descreve:

Os direitos fundamentais representam uma das decisões básicas do constituinte, através da qual os principais valores éticos e políticos de uma comunidade alcançam expressão jurídica. Os direitos fundamentais assinalam um horizonte de metas sócio-políticas a alcançar, quando estabelecem a posição jurídica dos cidadãos em suas relações com o Estado, ou entre si.

A Constituição Federal de 1988 privilegia a temática dos direitos fundamentais, princípio da dignidade da pessoa humana que indica ser o mais importante, os quais, inclusive, são elevados à cláusula pétrea, o que demonstra a vontade constitucional de priorizar esses direitos e garantias.

Em 1988, com a redemocratização do país, a Educação era pauta no que determinavam os direitos e os deveres dos brasileiros. Dessa maneira, muitos educadores estavam envolvidos na proposta de um Estado-educador que privilegiasse a educação e garantisse o acesso e a permanência dos pobres e jovens nas escolas.

Foi possível garantir na Constituição Federal de 1988 o acesso a creches e pré-escolas a crianças de zero a seis anos de idade. O artigo 208, inciso IV, afirma que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Foi por meio da Constituição Federal de 1988 que pôde ser pensada a Educação Infantil para toda a população de forma sistematizada e educacional, diferentemente dos anos anteriores em que o direito à creche era possível somente para as mães trabalhadoras.

No que tange à Educação Infantil, o Art. 208 aponta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita a crianças e adolescentes dos quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 1988); a Educação Infantil tornou-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade, sendo alterada da redação anterior. Com isso, a Lei passa a garantir avanços na Educação

Infantil, tendo a função de proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, juntamente com a ação da família, ao contrário da educação compensatória, que preparava as crianças para o trabalho e oferecia recompensas para aquelas que alcançavam as metas.

Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que compreende a criança como sujeito de direito. O ECA, junto com a Constituição de 1988, reforça a proteção integral de crianças e adolescentes e a prioridade na formulação de políticas públicas na destinação de recursos da União e no atendimento de serviços públicos. O Art. 227 da Constituição de 1988 garante:

Artigo 227. É dever da família, da sociedade, e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Assim, o ECA e a Constituição de 1988 buscam assegurar o direito e a proteção das crianças, garantindo educação, saúde, lazer, entre outros, públicos e de qualidade.

Já a LDB n. 9.394/96 apresenta a integração da Educação Infantil, passando esta a ser a primeira etapa da educação básica, não se distinguindo as funções, mas as faixas etárias, de maneira a associar o educar e o cuidar nas práticas pedagógicas.

O educar e o cuidar vêm acompanhando a Educação Infantil desde meados dos anos 1990, quando a educação das crianças passou a ser normatizada com a proposta de creches e pré-escolas, priorizando o sistema preparatório para os anos iniciais. Sendo assim, a criança passa a ser entendida como sujeito de/com direito, independentemente de onde esteja, seja na sua diversidade cultural, étnica, regional, de gênero, entre outras.

A oferta da Educação Infantil no Brasil é de responsabilidade dos municípios, que seguem o Plano Municipal de Educação, entre outras orientações. Destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que fundamentam as propostas

pedagógicas das creches e das pré-escolas, sejam elas privadas ou públicas.

Considerando que a pesquisa documental foi realizada em uma unidade de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, são apresentados alguns documentos norteadores desse município.

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, sendo obrigatória a partir dos quatro anos de idade, segundo a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013). Sendo assim, cabe ao profissional da Educação Infantil entender e observar a criança a partir e/ou além de sua singularidade, respeitando e apresentando propostas para ampliar o seu repertório.

No grupo da pré-escola a proposta também é diferente da creche. E no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis podemos observar os Núcleos de Ações Pedagógicas (NAPs), sendo essas constituídas de brincadeiras, relações sociais e culturais, linguagens e relações com a natureza, as quais apontam ações que devem ser contempladas nas propostas ofertadas para as crianças. Para essas propostas do Currículo, é preciso organizar em grupos etários os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Assim, nessa organização a pré-escola se organiza na faixa das crianças pequenas. “Esta divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 12).

A proposta de dar visibilidade aos NAPs contempla a organização das propostas pedagógicas nas mais diferentes dimensões humanas, sejam elas linguísticas, intelectuais, expressivas, emocionais, corporais, humanas, sociais e culturais, identificando a criança como sujeito social e visibilizando sua formação integral.

Em 1961 surgiu a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada pelo então presidente João Goulart; 10 anos depois foi editada a sua segunda versão em pleno regime militar, a qual vigorou até a promulgação da recente, de 1996.

Dentre os avanços obtidos na LDB n. 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), podemos constatar que no sistema educacional brasileiro, no que diz respeito à inclusão dos assim denominados temas transversais – gênero, raça/etnia e sexualidade –, esses foram incluídos nos documentos que regem a educação, por mais que de maneira genérica, por meio de frases como “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, sendo contemplada pelos movimentos sociais a busca por temas/assuntos voltados à equidade de gênero.

A criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) representam esforços no sentido de traçar políticas e propostas educacionais que possam efetivamente contribuir para a redução das desigualdades de gênero, étnico-raciais e de classe nos diferentes níveis de ensino. (WELLER; PAZ, 2011, p. 1).

As propostas educacionais têm como objetivo fomentar o debate das questões de gênero e sexualidade no campo da educação. Buscam compreender como as representações de gênero produzidas são reiteradas na escola e na cultura, a partir das expectativas sociais colocadas em torno de meninos e meninas, homens e mulheres visíveis na sociedade.

A LDB, o ECA e a Constituição Federal de 1988 surgiram após grande mobilização social, por meio de intensos debates em diferentes áreas; a participação da sociedade civil, dos movimentos, dos sindicatos e das associações de mãe e pai na proposição, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas implantadas pelo Estado se tornou fundamental, uma vez que tem sido a atuação desses atores sociais a principal responsável pela cobrança do poder público no cumprimento de suas obrigações com a educação pública.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), descreve a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, sendo reconhecida no sistema educacional de maneira a atender às especificidades do desenvolvimento das crianças pela faixa etária e contribuir com a construção e o exercício de sua cidadania.

O Título IV da LDB, que descreve sobre a organização da Educação Nacional, afirma: “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).

Para contemplar o sistema de ensino de qualidade, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das

escolas e dos sistemas de ensino, as quais tiveram origem a partir da LDB de 1996.

Atualmente, existem diretrizes gerais para a educação básica. Cada etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também apresenta diretrizes curriculares próprias. As diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais elas estão inseridas.

Em 1997 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Funcionaram como referenciais para a renovação e a reelaboração da proposta curricular das escolas até a definição das diretrizes curriculares.

Na rede municipal de ensino de Florianópolis existem documentos que buscam auxiliar e nortear o atendimento pedagógico da Educação Infantil, são eles Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e Currículo da Educação Infantil.

Nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil há o reconhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais e, contudo, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. E, quanto a esse processo de construção social, as Diretrizes citam que “[...] a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13).

O Currículo da Educação Infantil contempla as discussões de gênero, de maneira que nenhum profissional faça afirmação de estereótipo de gênero e sexismo no tratamento, segregue as crianças por gênero e aja de maneira discriminatória nas interações e nas vivências. Contudo, para dar continuidade a essa questão, descreve-se na sequência a equidade de gênero na Educação Infantil.

É a partir da Educação Infantil que a escola começa a fazer parte da vida da criança. Sendo assim, as experiências e os conhecimentos prévios devem ser respeitados e aprimorados na Educação Infantil.

Conforme descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 29, a Educação Infantil – primeira etapa da educação básica – “[...] tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Entende-se que a proposta da Educação Infantil deve ser de trabalhar o desenvolvimento integral da criança; sendo assim, compete às professoras e aos professores enfatizar o trabalho com a totalidade das potencialidades infantis, entendendo que é indispensável abordar as relações de gênero, já que essas relações fazem parte do sujeito.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 61) descreve que na educação básica é necessário “[...] superar os padrões estereotipados das relações de gênero e do modelo familiar único, pautado na família nuclear”. Dessa maneira, discorre sobre a importância dos diversos arranjos familiares, reconhecendo que não existe um único modelo a ser seguido e imposto pela sociedade. Além desse aspecto, afirma que se devem superar os padrões estereotipados que surgem no contexto escolar, ampliando para uma discussão de gênero, com vistas ao entendimento das identidades de gênero como expressões legítimas e existenciais da vida dos sujeitos.

O espaço da unidade de Educação Infantil é um dos lugares em que as crianças se deparam com as diferenças, inclusive as de gênero. Meninos e meninas disputam/dividem espaços, reproduzem/superam valores, entram em conflitos. Portanto, é nesse meio que as professoras e os professores precisam mediar e aproximar discursos a respeito da igualdade de gênero, acreditando que essas crianças tornar-se-ão adultos que irão conviver com a heterogeneidade dos sujeitos na sociedade.

Outro ponto importante a se destacar na Educação Infantil sobre as relações de gênero é a relevância de se trabalharem os papéis de gênero e os estereótipos no espaço escolar, já que nesse espaço se encontram símbolos e códigos, assim como a afirmação do que cada um pode ou não fazer. Muitas vezes nesse espaço se agrupam, separam e normatizam comportamentos, valores e crenças sexistas e discriminatórias, enclausurando o sujeito e desconsiderando o respeito às diferenças.

A variedade dos brinquedos e as diversas opções de brincadeiras favorecem para que todos os espaços sejam ocupados por meninas e meninos indiscriminadamente. As crianças brincam espontaneamente com os brinquedos que escolhem sem constrangimentos. Meninos participavam de brincadeiras como cuidar da casa, cozinhar, passar roupa, cuidar dos filhos, que são



vistas como funções das mulheres, assim as crianças trocavam e experimentavam os papéis de gênero durante os momentos de brincadeira. (FINCO, 2005, p. 9).

Finco (2005) aponta em seu artigo que o espaço e as propostas pedagógicas na Educação Infantil não devem ser marcados por movimentos que contemplem o gênero da criança, e sim que possibilitem à criança vivenciar e experimentar os diversos papéis de gênero. Os estereótipos ligados aos papéis sexuais predeterminados são representações, na maioria das vezes, das relações dos adultos, os quais buscam encaminhar para a cultura da criança o masculino ou o feminino.

Da mesma maneira, o Currículo da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 68) descreve que na Educação Infantil devem-se “[...] proporcionar brincadeiras diversas e jogos, através da organização do espaço, de brinquedos, de objetos e enredos, de modo que meninos e meninas tenham possibilidade de experimentar diferentes brincadeiras, independentemente do sexo”. Sendo assim, é importante compreender de que maneira acontecem as propostas pedagógicas na unidade de Educação Infantil. Os princípios fundamentais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, são

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 18).

De acordo com a Lei, as propostas pedagógicas devem cumprir e oferecer condições para que as crianças possam usufruir seus direitos civis, humanos e sociais, respeitando a igualdade de oportunidades e a construção de novas formas de sociabilidade.

Porém, ainda se observam nas unidades de Educação Infantil professoras e professores que articulam suas propostas de maneira diferente do que encaminham os documentos, visto que a organização

muitas vezes é feita com a separação de meninas e meninos, quando a professora e/ou o professor conta quantas meninas e quantos meninos estão presentes em sala e, ao final, dá a soma total.

Dessa maneira, devemos compreender como essa concepção de feminino e masculino interfere nas ações e nas relações com as crianças no espaço da Educação Infantil no que se refere a valores, crenças e opiniões. A criança precisa desfrutar da autonomia para criar seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos. Nesse sentido, Nunes e Silva (2000, p. 106) dizem que a professora e/ou o professor precisa constantemente “[...] fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas”.

É de suma importância que as professoras e os professores possam agir de maneira a romper com as relações de dominação, principalmente aquelas relacionadas aos papéis de gênero na sociedade. Como exemplos, podemos citar o comportamento que se exige das meninas, que devem gostar de brincar com panelinhas, bonecas e de casinha, de maneira a serem motivadas à maternidade e a cuidar do lar e da família. Da mesma forma, podemos citar o comportamento exigido dos meninos, que devem gostar de brincar com carrinhos, de bombeiro, polícia, caminhão, bicicleta, brincadeiras diretamente ligadas a profissões, imputando a ideia de que ao homem cabe a função de trabalhar para sustentar a sua família.

A discussão de gênero na Educação Infantil possibilita que tanto as meninas quanto os meninos possuam o direito de escolher suas brincadeiras, quais papéis desejam apresentar e como se descobrir nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Da mesma forma, as discussões de gênero justificam que os padrões heterossexuais não são os únicos vivenciados na sociedade e que a identidade de gênero não é atribuída conforme o sexo biológico. Portanto, não se trata apenas de conviver com a pluralidade e a diferença, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura a partir da diferença.

As unidades educativas precisam articular e criar meios para lidar com as diferenças e desencaminhar a reprodução dos valores hegemônicos relacionados à heterossexualidade e à sexualidade dos sujeitos. Direcionar o olhar para a diversidade é fundamental para compreender como a sociedade reproduz um comportamento excludente. Bento (2011, p. 558) descreve: “[...] ou você tem pênis ou vagina. Ou você é mulher ou é homem. Ou você é masculino ou feminino, mas sejamos todos heterossexuais. Nada de ambiguidade, um horror a indeterminação”.

É importante entender que na Educação Infantil surge durante as propostas pedagógicas a vivência de papéis sociais por meio do imaginário, da curiosidade e até mesmo da escolha contínua ou esporádica da criança. E, diante dessa ação, podemos observar como Sabat (2001) defende, em seu artigo, que a “pedagogia cultural” é reforçada pelas mídias por meio da publicidade e constitui certas relações de poder, representando modos de ser mulher e de ser homem, sendo uma forma de regulação social.

O planejamento na Educação Infantil precisa contribuir com o desenvolvimento das crianças, como indica a LDB n. 9.394/96, Art. 13, Incisos II e V. De acordo com a Lei, cabe aos docentes a tarefa de “[...] elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, da mesma maneira que este não se encerra na forma sistematizada. Segundo as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, é preciso

Pensarmos um planejamento que contemple atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, demanda da supervisão um olhar atento sobre as crianças e seus lugares, assim como o papel e o lugar dos profissionais nestes diferentes momentos, constituindo-se num desafio para quem coordena a ação do planejamento dos tempos, dos espaços, dos materiais e dos projetos. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 100).

É nesse sentido que o planejamento sinaliza e cita as crianças como atores principais das propostas pedagógicas, devendo essas traçarem metas e elementos que constituem a dinâmica do cotidiano educativo, de maneira a contemplar a interação e a socialização.

Junto às propostas pedagógicas, as relações de gênero aparecem, seja na disputa por um brinquedo, em brincadeiras ou até mesmo na rotina de organização, nas conversas coletivas ou individuais com outra criança. Falar de gênero é ficar atento quando o assunto se torna sexista, quando um dos gêneros apresenta superioridade sobre o outro para degradar. Por outro lado, a atenção é necessária quando o ato sexista segue de professores e professoras, enquadrando tais comportamentos ou condutas sobre o masculino e o feminino.

Conforme Finco (2003, p. 7) aponta em seu artigo,

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

Muitos desses casos de controle acontecem na organização do espaço da unidade e nas interações e surgem dos professores e/ou das professoras, que buscam controlar o comportamento infantil, estereotipando-o segundo o sexo e hierarquizando-o.

Nas propostas pedagógicas observam-se poucas falas, figuras femininas e temas que abrangem o papel da mulher na sociedade, diferentemente do homem; a apresentação de projeto e de planejamentos que ampliem a diversidade ainda é escassa na Educação Infantil.

Da mesma forma, pode-se observar quando a questão de gênero é trabalhada ou não na diversidade familiar; e em casos mais intrínsecos encontram-se nessa formação o pai e a mãe demonstrando descaso com as crianças que possuem um modelo de família diferente da heterossexualidade.

Neste estudo também se considera importante observar de que maneira as propostas pedagógicas são feitas para ampliar o repertório cultural sobre a diversidade familiar e a equidade de gênero.

### 3.1 COMPREENDENDO A EQUIDADE DE GÊNERO

Para compreender a equidade de gênero na sociedade, é necessário traçar uma linha de estudo por volta do século XIX, quando surge a primeira onda feminista no Brasil em que as mulheres reivindicaram seus direitos, entre eles do voto, da vida pública e de trabalhar sem a autorização do marido. A segunda onda deu-se no início da década de 1970: as mulheres lutavam pela valorização do trabalho e pelo direito ao prazer sexual, sem violência ou contra a sua vontade. Na terceira onda, que teve início na década de 1990, começaram-se a discutir os paradigmas estabelecidos nas outras ondas, colocando em pauta a micropolítica relacionada a grupos e/ou pessoas.

Conforme descreve Scott (1994, p. 25),

Um conceito relativizado de gênero como um saber historicamente específico sobre a diferença sexual permite às feministas forjar um instrumento analítico duplamente afiado, que permite gerar um saber novo sobre as mulheres e sobre a diferença sexual e inspirar desafios críticos às políticas da história ou, também, de qualquer outra disciplina. A história feminista deixa então de ser apenas uma tentativa de corrigir ou suplementar um registro incompleto do passado, e se torna um modo de compreender criticamente como a história opera enquanto lugar da produção do saber de gênero.

Scott (1994) explica em seu livro que as relações de gênero aparecem na história por meio das reivindicações das mulheres (feministas) por igualdade de direitos, mas aponta para os modos da hierarquização de práticas excludentes que aconteciam na sociedade visando à diferença sexual; assim foi possível indicar a política e a história que abriram caminhos para a mudança.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo, desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, lingüística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos. (FELIPE, 1999, p. 3).

As discussões de gênero não se enquadram somente no estudo das mulheres na sociedade nem se limitam somente a esse estudo, mas também abordam a construção social pela qual mulheres e homens, meninas e meninos são formados, uns com os outros, tanto como classe social, religião, etnia, nacionalidade etc.

Conforme afirma Grossi (2000, p. 5), “Gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. No entanto, como veremos, nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que se nasce”. Sendo assim, gênero remete à relação da identidade dos sujeitos, podendo esses apresentarem várias identidades, que vão além da nacionalidade, da etnia, da idade etc. Essas identidades não são fixas ou inatas; ao contrário, são construídas e reconstruídas nas relações sociais e de poder exercidas por diversas instituições presentes na sociedade.

Da mesma maneira, as crianças desde o seu nascimento vão identificando seu gênero, seja pela influência das relações sociais e/ou culturais, em que a família, a escola, a igreja e demais instituições fazem parte desse processo de construção.

No entanto, diante do contexto social, Louro (1997) descreve que a escola tem se preocupado ao longo dos anos em “disciplinar e normalizar os indivíduos”, sendo, portanto, um dos principais meios de regulação e formação de identidades. Partindo desse ponto, Finco (2008, p. 1) aponta que

É importante que os/as docentes que trabalham na Educação Infantil tenham consciência do potencial que o ambiente coletivo de educação tem para possibilitar a convivência entre a diversidade e repense, desse modo, suas práticas educativas. A discussão das questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Demandam a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero.

Trabalhar as relações de gênero no ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, compete em estar atento para intervir e combater qualquer discriminação sexista e questionar e evitar os estereótipos ligados ao gênero na rotina, seja nas brincadeiras ou no comportamento de meninas e meninos aprendendo a respeitar o outro e as diferenças individuais.

#### **4 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CAMPECHE: ANÁLISE DO PPP E DO PLANEJAMENTO**

A pesquisa documental foi realizada no Núcleo de Educação Infantil Campeche (NEI Campeche), que fica situado no município de Florianópolis e atende em período parcial 250 crianças (no período matutino e vespertino) na faixa etária de um ano até os seis anos de idade, conforme segue a Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. O grupo de profissionais do NEI Campeche é composto de 34 professoras e dois professores, quatro professoras readaptadas, um funcionário readaptado de serviços gerais, três funcionárias de serviços gerais, um funcionário de serviços gerais e três cozinheiras.

No espaço do NEI Campeche há seis salas para atendimento, seis grupos nomeados por creche que atendem crianças com menos de quatro anos e seis grupos que atendem crianças acima de quatro anos, esses nomeados de pré-escola.

A pesquisa foi realizada por meio da análise do PPP da unidade e dos planejamentos das professoras e dos professores que participam dos grupos da pré-escola: professor ou professora de sala, auxiliar de ensino e de educação física.

Na sala da direção foi apresentado, no dia 3 de novembro deste ano, um arquivo móvel de acesso a todos que continha pastas identificadas por grupo com o projeto e os planejamentos do ano de 2016 das professoras e dos professores, de sala, de educação física e de auxiliares de ensino. Na ocasião, o PPP foi apresentado encadernado e, mais tarde, enviado pela diretora, Melissa Weber, por e-mail para leitura.

A coleta de dados sobre as relações de gênero iniciou-se pelo PPP da unidade e depois pela pesquisa na pasta do grupo, que continha o projeto e os planejamentos.

Para entender melhor o que é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), é feito um breve resumo de seu contexto e surgimento na Educação. A partir da década de 1980, o termo “Projeto Político-Pedagógico” foi utilizado como uma forma de afirmar a natureza política do projeto educacional e contrapor uma visão burocrática e técnica do projeto em si. Com o tempo, o termo vem conquistando bases legais que o regem em instâncias federal e estadual, por meio da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Assim, o planejamento assume um papel de construção coletiva, responsabilizando todos os envolvidos. De acordo com o que diz o texto da referida lei, segundo Saviani (1997, p. 166-168),

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

IV - 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;

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

[...]

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Com isso, entende-se que a LDB n. 9.394/96 levanta a questão de construir o PPP reconhecendo na instituição a capacidade de planejar e organizar as suas ações pedagógicas e políticas em uma gestão participativa, ou seja, envolvendo todos os sujeitos participantes da comunidade escolar.

Entre as definições do PPP, é possível destacar que

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento



Participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar [...]. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 2004, p. 17).

Para Vasconcellos (2004), o PPP existe para várias finalidades, entre elas o regaste da intencionalidade da ação para assim possibilitar a (re)significação do trabalho; o instrumento de transformação da realidade; o envolvimento de pessoas em busca do mesmo objetivo; e o fortalecimento do grupo para enfrentar conflitos e divergências. Essas finalidades contribuem com a continuidade da linha de trabalho na instituição.

Dessa maneira, compreende-se que o PPP é um instrumento teórico-metodológico que exige uma sistematização e elaboração, devendo ser disponibilizado, construído e reconstruído por todos aqueles que participam da comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico é um documento sistematizado que apresenta a organização do trabalho pedagógico da unidade educativa. Dessa maneira, cada uma possui o documento com as suas especificidades, devendo conter dados da unidade e da comunidade escolar, além de apresentar, juntamente com os documentos norteadores da educação, as suas propostas pedagógicas.

De acordo com as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil,

[...] o PPP é um instrumento que subsidia as reflexões do grupo, aponta a direção do trabalho a ser realizado, documenta a trajetória histórica e educativa pedagógica da UE, informa a comunidade sobre como se organiza o trabalho. O projeto deve revelar o que o grupo pensa, realiza, ou deseja realizar, ou seja, é multifacetado. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 95).

Contudo, o PPP é um documento que orienta e apresenta o trabalho pedagógico, sendo construído coletivamente com a comunidade escolar e familiar da unidade. Expressando uma gestão democrática e pedagógica, o PPP é fundamentado nos documentos oficiais, como a LDB, as diretrizes nacionais, o ECA, a Lei do Sistema e as resoluções,

assim como em questões atuais da política pública, para realizar um trabalho em parceria coletiva, coerente com os aspectos baseados no princípio da ética e da cidadania.

O planejamento no NEI Campeche, segundo o PPP da Instituição, “[...] é um plano antes da ação e o pedagógico que permeia todas as ações que fizemos para e com as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 29). Essa ação possibilita repensar momentos do cotidiano, ampliando a compreensão da prática e percebendo o grupo e seu movimento na intenção de levantar questionamentos sobre o que é preciso melhorar.

No NEI Campeche o planejamento segue as orientações que foram refletidas e elaboradas no ano de 2014, descritas na sequência.

Deve ser entregue quinzenalmente pelos professores de sala (primeira e terceira semana do mês);

Deve ser entregue quinzenalmente pelos professores auxiliares e professores auxiliares de educação especial (segunda e quarta semana do mês);

Deve ser entregue mensalmente pelos professores de educação física considerando as diferentes idades atendidas;

Ter intencionalidade (que se refere a ou com intenção: realizado de propósito; feito propositalmente; intencionado, crítica intencional);

Objetivos específicos ao que se propõe;

Coerência e continuidade com as propostas;

Propostas significativas e integradas utilizando os NAP’S como eixo norteador e de forma indissociável;

Descoberta e conhecimento do próprio corpo, atenção aos aspectos biológicos de seu funcionamento (cuidados, saúde e bem-estar), ou seja, a aprendizagem do autocuidado, assegurando que a rotina não seja mecânica e sim pedagógica;

Considerar as crianças e as famílias incrementando as relações sociais e afetivas (diálogo, troca entre adultos e crianças, expressão de afetos e sentimentos);

Desenvolvimento da autonomia;

Considerar os avanços e retrocessos e o papel do professor;

Estrutura metodologicamente;

Reverenciar bibliograficamente.  
(FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 29).

Diante da organização do planejamento, é possível observar os objetivos e as ações que são específicos dos projetos elaborados de cada grupo. Contudo, o planejamento é a forma de dar continuidade às propostas do projeto.

Para melhor entender como foi feita a pesquisa dos dados sobre a discussão de gênero, é necessário apontar de que maneira são pensados e elaborados os projetos. Segundo o PPP da unidade, os projetos devem

Considerar os núcleos de ação pedagógica de forma contextualizada e não fragmentada;  
Prever justificativa, desenvolvimento, metodologia, objetivo geral e objetivos específicos, referências bibliográficas e avaliação;  
A adaptação também deve ser pensada como projeto;  
Pensá-lo a partir dos interesses das crianças, isso não significa não ter intencionalidade sobre o que é proposto;  
Ampliar os objetivos para ampliar as experiências;  
Diversificar os assuntos e temas;  
Considerar a faixa etária para a elaboração do projeto;  
O projeto deve trazer o movimento do grupo, desta forma não precisa ser anual ou semanal;  
A data e entrega do primeiro projeto é até a segunda semana do mês de março.  
(FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 30).

De acordo com o PPP, o projeto elaborado pelas professoras e pelos professores foi feito por meio dos interesses das crianças, tendo como centro ampliar as experiências e diversificar os assuntos e os temas.

No PPP do NEI Campeche foram observados alguns pontos importantes e que merecem destaque sobre equidade de gênero. Ao se referir ao quadro de funcionários e funcionárias, apesar de o quadro ser, em sua maioria, preenchido por mulheres, o documento relaciona diretamente apenas “professor” e “funcionários” nas orientações e na descrição.

O *Manual para uso não sexista da linguagem*, escrito por Julia Pérez e Cervera Paki Venegas Franco, preparado no e para o México,

teve o original impresso em 2006 e a edição em português realizada com o apoio da Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina (Repem) para ser distribuída pela internet para o Brasil e os países africanos de língua portuguesa.

Cervera Paki Venegas Franco e Julia Pérez Cervera (2006, p. 26) apontam:

Se levarmos em conta o anterior, podemos então concluir que quando se utiliza o masculino para nomear uma mulher ou um grupo de mulheres, seja involuntariamente ou por costume, estamos pelo menos tornando invisíveis as mulheres e, no pior dos casos, estamos excluindo-as da representação simbólica e real da sociedade que a língua produz.

A busca pelos direitos ainda é uma luta travada para as mulheres na sociedade, apesar de compreender que desde o século XIX muitas conquistas foram alcançadas por meio dos movimentos sociais feministas. Cabe aos responsáveis pela atualização do PPP estar atentos e visibilizar os gêneros na escrita, buscando a equidade de gênero. Da mesma maneira, foi observado o uso da linguagem representando apenas o gênero masculino ao citar e/ou apontar as crianças apenas como filhos, excluindo, de certa maneira, as filhas. Salienta-se a importância de denominar palavras que não expressem o feminino ou o masculino ou, se assim for, lembrar de direcionar para os dois sentidos: eles ou elas.

Porém, ao longo da releitura do PPP, foi possível observar o uso da palavra “família” para explicar e relacionar os integrantes das famílias, sem distinguir pai, mãe, entre outros. Da mesma forma, não são apontadas as datas comemorativas, sobretudo as festas do Dia das Mães e dos Pais. A Festa das Famílias, segundo o PPP, “[...] é para reunir, encontrar, confraternizar e valorizar as diferentes culturas e constituições familiares, considerando nossa comunidade e suas localidades de origem, bem como a localidade de moradia atual, as diversas formas de organização social” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 26).

Esse registro, conforme consta no PPP, deu-se em consequência a uma pesquisa realizada com as famílias e com o grupo de estudo com as profissionais e os profissionais do NEI Campeche no ano de 2006, quando se iniciaram os encontros das festas das tradições e da família.

Assim, têm-se famílias estruturadas sob as mais diversas organizações, desde o patriarcalismo, o matrimonialismo, a monoparentalidade, a união estável e também a união homoafetiva. A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes transformações na regulamentação da entidade familiar, legitimando a união estável, oferecendo maior consolidação da família, sob suas variadas modalidades, e principalmente ampliando o conceito de entidade familiar. (FLORIANÓPOLIS, 2006, p. 26).

Observa-se que a estrutura familiar nos dias atuais não é mais composta e aceita apenas de pai e mãe, sendo a base do respeito a diversidade familiar, em que casais homossexuais se estruturam, assim como famílias de avós e avôs, famílias em que existe a presença só do pai ou da mãe, entre outras estruturas. Porém, o importante é entender que todos têm direito a compor uma família, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Contudo, encerra-se a pesquisa no PPP do NEI Campeche sem dados que descrevam alguma discussão de gênero nesse documento.

Além do PPP, a pesquisa teve por objetivo analisar os planejamentos e a maneira como esses contemplam a equidade de gênero nas propostas. No NEI Campeche existem seis grupos de pré-escola, três atendidos no período matutino e três no vespertino, sendo eles nomeados de Grupo 6 (G6), Grupo 6/5 (G6/5), Grupo 5/6 (G5/6), Grupo 6 (G6), Grupo 5 (G5) e Grupo 5/4 (G5/4).<sup>4</sup>

Conforme consta no PPP do NEI Campeche (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 46), o planejamento é um recurso importante, pois ajuda a organizar o tempo, o espaço, os materiais, as atividades, em virtude disso

[...] podemos dizer que quando planejamos tentamos garantir a presença de várias dimensões importantes que norteiam nossa ação pedagógica

---

<sup>4</sup> Os Grupos 6 atendem crianças que já têm cinco anos completos; o Grupo 6/5 é um grupo misto que atende crianças com quatro e cinco anos; o Grupo 5/6 é um grupo misto que atende crianças com quatro e cinco anos; o Grupo 5 atende crianças que já têm quatro anos completos; e o Grupo 5/4 é um grupo misto que atende crianças com três e quatro anos completos.

como, por exemplo: o tempo para falar, para ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, comer, descansar e escutar as crianças de forma a promover o contato com o conhecimento legitimado e a cultura. O planejamento é um instrumento que ajuda na organização do diálogo entre as expressões infantis e a cultura vigente. Ele deve ser elaborado com intencionalidade, ou seja, deve conter as escolhas e caminhos que fazemos levando em conta as concepções de criança, infância e de Educação Infantil. O planejamento deve ser pensado e elaborado levando-se em conta tudo o que acontece no cotidiano e não apenas os momentos de atividades onde se pressupõe que se está sendo ensinado algum conteúdo.

Sendo assim, o planejamento é um plano de ação que propõe práticas pedagógicas, pensando as crianças nas mais diferentes dimensões. Compreender que a criança é sujeito histórico social permitiu que pudessem ser ministradas diversas propostas pedagógicas, contribuindo com a sua formação sociocultural.

Foram feitas a leitura e a análise do planejamento de cinco grupos da pré-escola. Apesar de a unidade ter seis grupos, a pasta arquivo do Grupo 6/5 não estava disponível para fazer a leitura.

Para apresentar os grupos e os dados, é destacado o número de planejamentos e registros dos grupos lidos. Segundo o PPP do NEI Campeche (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 31),

Deve-se considerar que a escrita propicia ao professor uma reflexão mais aprofundada sobre o que foi vivido, oportunizando observações mais detalhadas sobre seu planejamento e a forma como ele e as crianças vivenciaram o mesmo.

Sendo assim, o registro, o planejamento e a observação da professora e do professor são os meios utilizados para dar seguimento e visibilidade à criança diante da proposta.

Segundo o PPP do NEI Campeche, o registro pode ser escrito, fotográfico, em áudio, fílmico etc. Não precisa ser extenso nem contemplar todas as crianças, mas documentar situações ricas em elementos para a construção da prática educativo-pedagógica e apontar algumas crianças.

A leitura iniciou-se com os Grupos 5/4 matutino e 5/6 vespertino, pois os planejamentos e os registros foram feitos pela mesma professora regente, assim como os do Grupo 5 vespertino e do Grupo 6 matutino. Por último, foram lidos os planejamentos e os registros do Grupo 6 vespertino, assim como os planejamentos dos professores auxiliares de ensino e de educação física.

A pesquisa permitiu a leitura de 10 planejamentos e oito registros do Grupo 5/6 matutino; e 13 planejamentos e 14 registros do Grupo 5/4 vespertino, os quais tinham como projeto a “Família”, seguido pela professora regente de sala. Nessa pesquisa algumas propostas relacionadas às questões de gênero foram apontadas, entre elas algumas permitiam conhecer o enredo familiar das crianças e as concepções que foram dialogadas, de maneira a contemplar os modelos familiares e o respeito ao núcleo familiar de cada criança com as suas particularidades.

Dessa maneira, com a pesquisa das propostas dos Grupos 5/6 e 5/4, pôde-se, por meio da perspectiva apresentada, identificar que, se as famílias fossem heterossexuais, não seria possível contemplar os núcleos familiares por casais homossexuais, entre outros enredos familiares.

No período vespertino o Grupo 5 continha sete planejamentos e oito registros. Esse grupo, desde o início do ano, teve três professoras diferentes e, conseqüentemente, projetos diferentes. Contudo, foram analisados os planejamentos e o projeto da última professora.

Dessa forma, foi apresentado o projeto “Deusas e deuses da Mitologia Grega”, que contemplou a discussão de gênero no enredo ao identificar as figuras mitológicas femininas e suas ações na Grécia Antiga, em uma época em que as deusas eram mulheres para procriar ou vistas apenas pela sua beleza exterior. Entre as deusas foi estudada a deusa Artemis, que solicitou ao seu pai, Zeus, que não precisasse cumprir o papel do matrimônio.

Sendo assim, por meio desse planejamento, foi possível dialogar a respeito do matrimônio e da obrigação que as mulheres tinham de casar e procriar, ou seja, gerar filhos e filhas. Fazer apontamentos referentes a esse papel desmistifica os padrões heteronormativos, os quais obrigam o casamento e a maternidade. Isso permite desde a infância mostrar que é possível às mulheres fazer escolhas, diferentemente da cultura social há alguns anos.

O planejamento que contemplou o mito da Medusa, uma deusa com grande beleza que, após ser castigada, modificou sua expressão, abordou a figura feminina. Medusa, apesar das diferenças, ainda era

reconhecida, porém não mais pela sua beleza, e sim pelo seu poder de petrificar quem buscasse olhar em direção aos seus olhos.

Nesse contexto, junto à Medusa, seriam discutidos, conforme o planejamento, Minotauro, Sátiro, Centauros e Górgonas, seres mitológicos mortais e diferentes por serem meio humanos e meio animais. A proposta do planejamento era descrever as diferenças, porém não foi possível acompanhar a proposta por meio do registro, pois esse não estava disponível na pasta arquivo.

O Grupo 6 do período matutino também, desde o início do ano, teve algumas trocas de professoras e, conseqüentemente, projetos diferentes. Dessa maneira, foram analisados os planejamentos e o projeto da última professora.

A pesquisa foi feita nos cinco planejamentos e nos três registros. Esse grupo trabalhou as propostas que antecederam a Festa das Tradições, a qual tinha como tema “A cultura indígena”, sendo possível observar que a professora contemplou a equidade de gênero nas propostas ao conhecer a história da primeira indígena a virar cacique no Brasil e, a partir da história, fazer apontamentos sobre a vida das mulheres na aldeia e na sociedade e como se deu seu posicionamento na sociedade para a garantia dos seus direitos e conquistas.

Ao abordar o papel da mulher na aldeia, foi possível observar, por meio do registro, a fala das crianças sobre a mulher: “guerreira, mãe competidora, forte e corajosa”; olhar para a mulher, principalmente indígena que tinha conquistado a posição de cacique, é compreender que a equidade de gênero é possível.

Em outro registro a respeito da mulher indígena (cacique), as crianças apontaram que o papel das mulheres nas aldeias era cuidar da casa e das crianças e cozinhar para os homens. A partir desse apontamento, o planejamento seguinte contemplou a participação feminina na sociedade e sua história por meio dos direitos conquistados pelos movimentos feministas (direitos como os do voto, da entrada no mercado de trabalho e da participação dos homens nas tarefas domésticas e na paternidade).

Depois desse planejamento, não foi possível acompanhar o andamento da proposta, já que não apresentava planejamento e registro, encerrando-se a pesquisa no Grupo 6 matutino.

Na pesquisa realizada nos planejamentos do Grupo 6 vespertino foi possível analisar seis planejamentos e oito registros da professora regente de sala.

Nesses planejamentos foram contemplados diversos enredos explorados em sala, desde a cultura indígena e seus adereços ao cuidado



com o meio ambiente. A professora registrou as falas e a participação das crianças. E nas propostas que constam no planejamento foi possível observar o cuidado ao se referir à criança, respeitando sua singularidade e seu tempo de aprendizado e desenvolvimento. Porém, nessas propostas não foi possível perceber nenhuma que contemplasse a discussão de gênero.

Após apresentar os planejamentos dos grupos de crianças elaborados pelas professoras regentes, são mostrados os planejamentos feitos pelos professores de educação física e pelos auxiliares de ensino.

O professor auxiliar de ensino assume o grupo na ausência ou na hora da atividade da professora regente. Dessa maneira, foi possível analisar oito planejamentos e seis registros, todos articulados ao projeto “Brinquedos, brincadeiras e jogos na Educação Infantil”.

Foi apresentado o planejamento articulado à proposta da pesquisa feita em casa, a qual apontava as preferências de brincadeiras e brinquedos das crianças. Em forma de gráfico, as brincadeiras preferidas foram apontadas: as bonecas em primeiro lugar. Assim, surgiu a proposta de conhecer as mais diferentes bonecas e, a partir disso, planejaram-se apontamentos interessantes para a equidade de gênero.

Descobriu-se que meninos interagiam brincando de boneca, algo que antes da proposta não era visível.

A observação das brincadeiras, na escola pesquisada, tornou possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dados importantes para se construir uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. Deste modo, o profissional de educação infantil tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. (FINCO, 2003, p. 7).

Com essa viabilidade, o professor pôde compreender a equidade de gênero e respeitar as diferenças e a singularidade de cada criança nesse espaço de convívio. Dessa maneira, demais planejamentos e registros apontaram as propostas direcionadas por meio das brincadeiras e da confecção dos brinquedos, porém sem dados sobre a discussão de gênero.

O professor de educação física contemplou cinco planejamentos e cinco registros. Pôde-se observar nesses planejamentos a prática de

separar as crianças em meninas de um lado e meninos de outro para realizar uma proposta pedagógica dinâmica, limitando a interação de meninos e meninas na mesma proposta. Uma das atividades feitas foi tocar instrumentos e dançar: o grupo de meninas tocou e o de meninos dançou e depois os dois grupos se revezaram. Porém, foi possível perceber que meninos e meninas não tocaram e dançaram juntos, o que impossibilitou as influências na constituição das subjetividades das crianças.

Finco (2003, p. 10) descreve:

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

Sendo assim, foi possível observar como o professor estabeleceu nas propostas uma atividade que induzia a uma construção hierárquica de gênero, diferenciando e dificultando a relação das crianças na interação e nas brincadeiras.

Após identificar esse dado, foi finalizada a pesquisa nos planejamentos do professor de educação física, sendo identificada a ausência da equidade de gênero nas suas propostas pedagógicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi conhecer o que constava no Projeto Político-Pedagógico e nos planejamentos do NEI Campeche sobre as relações de gênero na Educação Infantil. Realizou-se uma pesquisa documental, mais especificamente uma análise do PPP e dos 57 planejamentos. A partir dessa pesquisa, constatou-se que no PPP não há referências a gênero, ou melhor, há o predomínio de uma linguagem masculina e universal nesse documento.

No PPP do NEI Campeche, após as pesquisas com as famílias e um estudo da unidade, foi constatado que as datas comemorativas, em específico o Dia das Mães e dos Pais, foram trocadas pela Festa da Família, que é comemorada uma vez por ano para confraternizar e socializar, independentemente da constituição familiar.

No entanto, foi possível observar que a discussão de gênero na perspectiva da equidade de gênero não é contemplada nos 50 planejamentos. Por equidade de gênero compreende-se uma melhor aplicação da igualdade de gênero, incluindo as variáveis de classe, etnia, geração, religião etc. Nessa perspectiva busca-se contemplar os critérios de justiça, equivalência e direito à igualdade para as pessoas que se encontram em situações desiguais.

Nesse contexto, entende-se a importância de a escola fomentar o reconhecimento das diferenças e promover ações pedagógicas equitativas, considerando as diferentes necessidades das estudantes e dos estudantes.

Louro (1997) descreve que a escola não é apenas um espaço para a transmissão de conhecimentos, mas também a responsabilidade de “fabricar sujeitos” para colaborar com a construção de identidades étnicas, de classe e de gênero.

Sendo assim, nesta pesquisa foi possível notar tanto no PPP quanto nos planejamentos a necessidade de se reconhecer a figura feminina e dar visibilidade a ela, já que nas propostas pedagógicas a figura masculina é trabalhada e segue como referência. Apontar a questão de gênero nas propostas da Educação Infantil e contemplar o papel da mulher na sociedade, visibilizando a figura feminina, seja nos documentos, nos planejamentos e/ou no espaço educativo, é importante para a construção da equidade de gênero.

Para tanto, uma educação voltada para a equidade de gênero na Educação Infantil precisa ser pautada no direito da formação de identidade dos sujeitos e, para isso, é preciso romper com os

preconceitos, os papéis de gênero, os estereótipos sexuais, as práticas discriminatórias e a heteronormatividade.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. O sentimento da Infância. In: \_\_\_\_\_. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AZEVEDO, F. et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso: 30 out. 2016.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.

**Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.

BRASIL. Decreto n. 21.417, de 17 de maio de 1932. Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Brasília, 1932.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, v. 106, p. 117- 127, 1999.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 60-91, dez. 1999.

FELIPE, J. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil. In: 22<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 1999.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. In: 28<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 16-19 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Socialização de gênero na Educação Infantil. In: FAZENDO GÊNERO 8, Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, D.; VIANNA, C. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis, SC: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

\_\_\_\_\_. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC, 2015a. v. III.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico NEI Campeche**. Florianópolis, 2016.

FRANCO, P. V.; CERVERA, J. P. Manual para o uso não sexista da linguagem. **Observatório de Gênero**, 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>>. Acesso em: 27 out. 2016.

GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. **Estudos de Gênero**, Goiânia, v. 9, p. 29-46, 2000. Cadernos de Área 9.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Legislação e políticas públicas para a Educação Infantil: articulações com a formação docente. **RBP AE**, v. 28, n. 3, p. 629-643, set./dez. 2012.

KISHIMOTO, T. M. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_; SANTOS, M. W. dos. **A Educação Infantil em São Paulo entre 1920 e 1940**: um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis. São Paulo: Ed. USP, 2009.

KRAMER, S. **O papel social da Educação Infantil**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

\_\_\_\_\_; LEITE, M. I. (Org.). **Infância**: os desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LOURO, G. L. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGANETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_; FELIPE, J.; GOELLNE, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARIANO, A. B. P. As mudanças no modelo familiar tradicional e o afeto como pilar de sustentação destas novas entidades familiares. **UniBrasil**, 2009. Disponível em: <<http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/20092/ana-beatriz-parana-mariano.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

MONN, C. **Entre memória e história**: estudos sobre a infância em Walter Benjamin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NASCIMENTO, M. L. O processo constituinte de 1987/1988 e a participação da sociedade na elaboração do texto constitucional: uma conquista de direitos fundamentais. **Conteúdo Jurídico**, 2013. Disponível em: <[http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-processo-constituente-de-19871988-e-a-participacao-da-sociedade-na-elaboracao-do-texto-constitucional-uma-co,45381.html#\\_ftn2](http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-processo-constituente-de-19871988-e-a-participacao-da-sociedade-na-elaboracao-do-texto-constitucional-uma-co,45381.html#_ftn2)>. Acesso em: 16 out. 2016.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 8. ed. rev. amp. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.



PORTILHO, E. M. L.; TOSATTO, C. C. A criança e o brincar como experiência cultural. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

RUA, M. das G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. **CNPD**, Brasília, v. 2, p. 731-752, 1998.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, ano 25, n. 2, p. 9-21, 2001.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Santa Catarina, 2014.

SANTOS, S. V. S. dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCOTT, J. W. Preface a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

SOUZA, C. Introdução a políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VIEIRA, S. da R. Uma reflexão acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2006, Campinas. v. 1. p. 1-14.

WETTER, W.; PAZ, C. D. Gênero, raça e sexualidade, nas políticas educacionais: avanços e desafios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011.

